

Representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico, que elabora la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.

Jairo Cuéllar Claros

Asesora

María Del Pilar Triana Giraldo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Programa Maestría en Psicología Comunitaria

Pitalito julio de 2018

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Summary.....	7
Planteamiento del problema.....	8
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Justificación.....	15
Marco Teórico.....	20
Representación social.....	20
Aprendizaje dialógico.....	22
Teorías que amplían la comprensión del fenómeno de investigación.....	25
El Enfoque sistémico.....	25
La Teoría de la complejidad.....	26
Marco conceptual.....	29
Educación.....	29
Formación.....	30
Aprendizaje.....	31
Tipos de aprendizaje.....	32
Aprendizaje colaborativo.....	33
Actividades colaborativas.....	35
Diseño metodológico.....	35

Enfoque.....	35
Tipo de investigación.....	36
Técnicas e instrumentos.....	36
El grupo focal.....	36
La entrevista.....	37
Universo y muestra.....	37
Fases del proyecto de investigación.....	38
Fase uno: Sensibilización.....	38
Fase dos: Pre diseño de investigación.....	38
Fase tres: Encuadre metodológico.....	39
Fase cuatro: Desarrollo del trabajo de campo.....	40
Fase cinco: Elaboración del informe final.....	40
Plan y técnica de análisis de información.....	41
Síntesis plan de análisis de información.....	42
Consideraciones éticas.....	43
Resultados.....	44
Análisis de los resultados.....	44
Categoría Información.....	44
Subcategoría Significados.....	44
Subcategoría Recursos.....	46
Subcategoría Dispersión.....	47
Subcategoría Diálogo igualitario.....	49
Categoría Campo de representación.....	50

Subcategoría Estructuras.....	50
Subcategoría Creencias.....	51
Subcategoría Imágenes.....	52
Subcategoría Focalización.....	53
Categoría Actitud.....	54
Subcategoría Procesos cotidianos.....	54
Subcategoría Formación.....	56
Subcategoría Orientación a la acción.....	57
Subcategoría Inteligencia cultural.....	58
Discusión de los resultados.....	60
Conclusiones.....	64
Recomendaciones.....	68
Referencias.....	69
Anexos.....	74

Tablas

Tabla 1. Síntesis plan de análisis de información.....	
--	--

Resumen

El presente proyecto investigativo se encaminó a comprender las representaciones sociales, de una comunidad de estudiantes que desarrolla actividades colaborativas como un aspecto esencial de formación, al participar del sistema educativo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, en el cual los medios y mediadores son elementos de acompañamiento y el estudiante desde su grupo colaborativo y su acción dialógica, auto gestor de su proceso de aprendizaje.

El problema se plantea de las dificultades en las relaciones colaborativas y dialógicas, por estar representadas socialmente de forma tradicional, distantes de la autonomía, interacción, colaboración y diálogo; repercutiendo en el desarrollo de competencias profesionales, como proyecto para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad que adopta esta opción de formación.

Tal fenómeno suscita cambios en los sistemas en los que están inmersos los estudiantes, sobreviniendo una transición, como se asume desde la teoría La Ecología del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979). Transformación susceptible de ser comprendida y/o potenciada, por convocar funciones integradoras en los grupos y relaciones de intercambio esenciales en el aprendizaje. Aspectos que dependen de cómo socialmente se representan (Moscovici, 1979).

El aprendizaje colaborativo y dialógico, se asumieron congruentemente con la psicología comunitaria, por su función de cambio, por su pertinencia en proyectos de transformación social, estimando las dificultades de aprendizaje como un factor de riesgo. El estudio se realizó de forma exploratoria con un enfoque cualitativo, desde las técnicas del grupo focal y entrevista, planteándose como objetivo comprender las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico, que elabora la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito en el año 2018. Ejercicio en el que dada la connotación de las representaciones sociales investigadas, suscito ampliar su comprensión, apelando a la teoría de la complejidad como propiedad sistémica.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Dialógico, Comunidad, Estudiante, Complejidad.

Summary

This research project aimed to understand the social representations of a community of students that develops collaborative activities as an essential aspect of training, by participating in the educational system of the National Open University and Distance UNAD, in which the media and mediators are elements of accompaniment and the student from his collaborative group and his dialogical action, self-manager of his learning process.

The problem arises from the difficulties in collaborative and dialogical relations, because they are socially represented in a traditional way, distant from autonomy, interaction, collaboration and dialogue; reverberating in the development of professional skills, as a project for the improvement of the quality of life of the community that adopts this option of training.

Such phenomenon arouses changes in the systems in which students are immersed, a transition taking place, as assumed from the theory The Ecology of Human Development (Bronfenbrenner, 1979). Transformation that can be understood and / or enhanced, by inviting integrating functions in the groups and exchange relationships essential in learning. Aspects that depend on how they are socially represented (Moscovici, 1979).

The collaborative and dialogical learning, were assumed congruently with the community psychology, for its function of change, for its relevance in projects of social transformation, estimating learning difficulties as a risk factor. The study was carried out in an exploratory way with a qualitative approach, from the techniques of the focus group and interview, with the objective of understanding the social representations of collaborative and dialogical learning, elaborated by the community of students of the first and second academic period of the UNAD CCAV Pitalito in the year 2018. Exercise in which, given the connotation of the social representations investigated, I try to broaden their understanding, appealing to the theory of complexity as systemic property.

Keywords: Social Representations, Collaborative Learning, Dialogic Learning, Community, Student, Complexity.

Planteamiento del problema

Comprender las dificultades que se presentan al *aprender a aprender* es una pretensión, ante el reconocimiento de la correspondencia de la educación con el desarrollo socio-comunitario, fenómeno que se complejiza ante expresiones de la educación tradicional, que se asumen de forma crítica como el transmitir conocimientos; experiencia de aprendizaje que promueve un conjunto de valores que procuran persistir, consiguiendo en algunos casos, excluir aquellas prácticas con correspondencia a perspectivas de autodeterminación de los sujetos, libertad, comunidad, creatividad, poder de organización, toma decisiones, autonomía y/o transformación.

Es así, que al presentarse una experiencia educativa que propende por la formación de la persona, con fundamento en la autogestión del aprendizaje; la articulación de los contenidos con el contexto y con problemas reales se hace esencial, apreciándose malestares, tensiones, al no coincidir la forma de aprender, de comunicarse; con las costumbres, arraigos culturales, conocimientos previos en tal sentido, generándose conflictos que pueden afectar el potencial de los estudiantes, sus motivaciones, sus anhelos, sus sueños, sus proyectos.

En tal caso, al adelantarse procesos de aprendizaje en el contexto de una educación formal primaria y secundaria, caracterizada por la magistralidad de las clases, de los docentes y por la posición en muchos casos pasiva y poco propositiva del estudiante; se manifiestan dificultades al ingreso a un sistema de educación superior en el que los medios y mediadores son solo elementos de apoyo y acompañamiento en el proceso educativo y el estudiante es el propio gestor de su proceso de aprendizaje. En muchos casos rebasando los límites personales de motivación, suscitando resistencias entre las nuevas alternativas y las representaciones heredadas y aprendidas en experiencias previas de aprendizaje; a instancias de garantizar competencias profesionales, en un mundo apresurado, tecnológico y globalizante.

De acuerdo al Consejo Superior Universitario CSU (2011) se afirma que: La apropiación de la misión institucional debe garantizar la educación para todos y todas, como un derecho humano fundamental, de tal manera que responda al aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo y le permita a los estudiantes desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar dignamente, tomar decisiones autónomas, continuar aprendiendo y mejorar su

calidad de vida.” (p.9) Suscitando entonces, asumir en este contexto, la problemática descrita como de interés permanente.

Con referencia a lo anterior expuesto, al pretender abordar estos sistemas educativos abiertos que enfatizan en la autogestión del aprendizaje y utilizan diversos medios, mediadores, técnicas de trabajo individual, grupal, plataformas tecnológicas y en fin expresiones no tradicionales para hacer posible la experiencia vital del estudiante; la UNAD, constituye un referente contextual muy importante, más cuando significa una alternativa incluyente, para quienes por diversas circunstancias socioculturales o de oferta académica local, no acceden a programas presenciales de formación educativa, denotándose en esta universidad todo un proceso de transición entre sistemas educativos.

Tal circunstancia se entendería de acuerdo a Gifre Monreal (2012) como “Una Transición Ecológica.” (p.80) Al generarse cambios en los sistemas en los que está inmerso el individuo, esto con referencia en La Ecología del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987). Especificando desde Gifre Monreal (2012) su posición de cambios en los sistemas como: “Un suceso vital que supone un cambio de rol o de entorno”. (p.80) Dando cuenta también retomando a Bronfenbrenner (1987) de la comprensión científica que subyace de esta teoría en su definición 1, respecto a: la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (p. 81)

Es de resaltar entonces, que puede ocurrir, que quienes han tomado la decisión de adelantar un programa de educación superior, se encuentren ante un conflicto transicional, por el contraste con las formas tradicionales de aprendizaje, determinando en muchos casos abandonar las actividades académicas, originando serias dificultades ante las particulares condiciones socioeconómicas y culturales que pueden condicionar el retomar el rumbo, afectando el desarrollo humano e indefectiblemente las posibilidades de hacer realidad el proyecto de vida de estas personas.

Tal conflicto se configura en tanto las experiencias previas, se han fundamentado en la educación tradicional, la que en muchos casos, desconoce la dinámica de cada sujeto y el mundo que lo rodea, su formación parece no orientarse a la superación de condiciones de

vulnerabilidad para asegurar desarrollo. Esto por la ausencia de contexto, de significación de lo real, de valía de la experiencia, puesto que el referente acostumbrado, parte de la ciencia moderna dominante, el positivismo. La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, de las divisiones metodológicas cartesianas y la del determinismo newtoniano. También numerosas empresas e instituciones permanecen anquilosadas en esos planteamientos, típicos del industrialismo, que hoy resultan simplistas y rígidos, cuando hemos comenzado a construir la sociedad postindustrial. (Joao, 2002, p. 128)

Más complejo aún, si se retoman las restricciones al acceso a la educación superior, ya que esta se circunscribe a los grandes focos urbanos, es así que cuando se examinan las tasas de cobertura, se nota claramente heterogénea, como se explicita en (Melo, 2017), en el sentido de que para el año 2009, mientras la tasa de cobertura para Bogotá fue de 75,6% y la del Quindío de 55,5%, en departamentos como Chocó, Amazonas y Putumayo; registraron tasas inferiores al 10%. En este contexto, la educación a distancia con su énfasis en la autogestión del aprendizaje, representa una importante alternativa, concepto que se refuerza al revisar la siguiente cifra: Las universidades públicas con mayor número de estudiantes matriculados en pregrado profesional en el año 2015, fueron la Universidad Nacional Abierta y a Distancia con 63.496 estudiantes, seguida de la Universidad Nacional de Colombia con 52.682 estudiantes y la Universidad de Antioquia con 35.409 estudiantes, según (Melo, 2017).

De acuerdo a Melo (2017) con base en el MEN (2016) el cual le hace un seguimiento a las tasas de deserción por cohortes, se concluye que en promedio uno de cada dos estudiantes no culmina sus estudios superiores con causas primordialmente de índole personal, familiar, social y académicas. Aspectos mencionados que merecen ser tenidos en cuenta, si se quiere propender por comprender una problemática social, en la que la forma como se representa socialmente el aprendizaje, puede jugar un papel crucial, más si este está en las manos del estudiante.

Ahora bien, con fundamento en la teoría de las representaciones sociales, los conocimientos que posee una persona como corpus organizado, funcionan en el comportamiento de estas, permiten la inteligibilidad de la realidad, determinan la

integración en grupos y en las relaciones cotidianas de intercambios, (Moscovici, 1979). Entendiéndose que respecto a quienes participan de la comunidad referida, subsisten ciertos conocimientos con función en el comportamiento respecto al aprendizaje, los entornos, el contexto, las circunstancias y problemáticas denotadas; apreciándose susceptibilidad de ser conocidas y /o transformadas.

En el contexto de la comunidad de aprendizaje que motiva el ejercicio investigativo, se estiman los anteriores referentes por la forma como se representan socialmente, promoviendo todo un suceso que problematiza la construcción de sentido en esta comunidad de estudiantes que inician su formación en la UNAD CCAV Pitalito, quienes expresan dificultades de adaptación al sistema educativo con énfasis en la autogestión y autonomía del aprendizaje, especialmente en lo que tiene que ver con las actividades grupales, los trabajos colaborativos; lo que trae consigo fraccionamientos en su experiencia vital de aprendizaje, aspecto que no es nuevo, pero que si constituye un motivo de preocupación para esta comunidad, la que tiene como referente primario de actuación, la calidad educativa y la equidad social.

La creación de sentido es un aspecto de suma importancia en la educación con perspectiva de transformación, siendo asumido como un principio del aprendizaje dialógico al acoger el aprendizaje como proceso interactivo alimentado por las necesidades y demandas de quienes participan, que es en esencia el sentido de aproximarse a los centros educativos (Aubert et al., 2009). Sentido que connota vínculos en una comunidad que quiere formar parte del juego para dar sentido a los cursos al articular sus contextos, su entorno, intereses y motivaciones (Prieto, 2009).

La comunidad de aprendizaje referida da cuenta de necesidades de orden grupal, no obstante la heterogeneidad de sus participantes, esto por la dificultad para asumirse como entre iguales en una dinámica interactiva, solidaria, siendo que existen diferencias en las potencialidades. Con fundamento en la perspectiva dialógica y comunicativa, “son las interacciones en grupos heterogéneos las que permiten alcanzar los máximos aprendizajes instrumentales”. (Prieto, 2009, p.10)

Es de acotar que la funcionalidad de las actividades colaborativas en la UNAD han sido motivo de investigación, como ocurre con un trabajo monográfico que toma como base investigaciones que caracterizan este tipo de procesos de formación como estrategia de

aprendizaje en el orden virtual, dando cuenta de que el trabajo colaborativo no se reconoce como estrategia efectiva en los procesos de enseñanza aprendizaje (Garcia,2013). Se reconocen dificultades de comunicación, dispersión en los diálogos, la interacción es elemental. Resalta las limitaciones para trabajar colaborativamente más cuando citando a Wever y otros. (2006) corrobora la inexistencia de estándares pedagógicos para el análisis de la colaboración en la educación virtual, concluyendo entre otros aspectos que se requiere preparación para asumir la transición de la educación tradicional a la autonomía del estudiante.

Cabe mencionar, que en la región no se logran determinar estudios con proximidad al aquí planteado. En el ámbito internacional, son varios las investigaciones realizadas respecto a las actividades colaborativas en la educación superior en ambientes virtuales y tradicionales, como el desarrollado en la Universidad de Barcelona, generando algunos referentes que se acogen como antecedentes del problema aquí planteado, al coincidir algunos elementos que configuran las reflexiones que suscitan esta investigación, entre otros la transición evidente en la educación actual, la que requiere del desarrollo de nuevas habilidades entre estas la del trabajo en equipo. Especialmente se atiende de este estudio, una línea de los resultados que da cuenta de participaciones básicas en los foros colaborativos, con interacciones entre el profesor y los estudiantes en aras de clarificación de tareas y muy poco como interacción entre estudiantes, el protagonismo recae en el docente, de acuerdo al análisis de la participación colaborativa (Begoña Gros Salvat, 2003).

Así mismo se destaca aquí como antecedente el estudio realizado como tesis presentada para optar el título de magister en psicología comunitaria desde el departamento de psicología, facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. En este se acoge la posibilidad del aprendizaje dialógico en estudiantes universitarios como práctica incluyente al lograrse interacciones con roles mediados por el diálogo. En las conclusiones se estiman expresiones de aprendizaje dialógico de forma no pura, en los resultados se presentó el aprendizaje bancario a la par de momentos de aprendizaje dialógico, lo que se interpreta en este como la no completa horizontalidad entre los participantes al emerger la figura del profesor alumno, el asumirse como sujeto académico, relaciones de competencia individualismo en contraposición al trabajo en grupo (Ramos, 2011).

Procurando concretar congruencias de lo anterior expuesto con la teoría de la complejidad como línea teórica que amplía la comprensión teórica del problema, es de mencionar, retomando a Bacon, (1998) en Francisco (2010) que “este paradigma científico viene a superar la insuficiencia histórica del paradigma clásico y su correspondiente valoración a la noción de simplicidad y dominación del hombre hacia la naturaleza”. (p.3) De igual manera que la complejidad no debe representarse como algo complicado sino como un atributo de la realidad dinámica como la que se vive en estos tiempos de globalización, siendo preciso valorar las unidades dialécticas y de forma general lo no lineal. De tal forma que se estime la “inexistencia de un sujeto-alumno-átomo-lineal permitiendo potenciar el pensamiento crítico”. (Francisco, 2010, p. 9)

La comunidad educativa que motiva el proceso investigativo, claramente denota un proceso dicotómico en torno al aprendizaje, entre sus experiencias clásicas y la nueva experiencia alternativa, entre lo simple y lo complejo, entre el objeto y la intersubjetividad; con la tensión que suscita sus necesidades de avanzar en un escenario social complejo, apresurado, globalizante. El problema se configura entonces en torno al conocimiento, como valor fundamental en el desarrollo social, en la construcción de alternativas para la resolución de los diferentes problemas que en muchas ocasiones no han recibido respuesta eficaz desde el orden gubernamental, reclamando el protagonismo de las comunidades, las que requieren de los saberes como herramientas para cerrar brechas sociales, con las dificultades que denota la transición de aprendizaje expuesto, que traen consigo la fragmentación o abandono del proyecto educativo, su calidad, denotándose entonces en el aprendizaje colaborativo y dialógico un núcleo problema importante de esta comunidad de aprendizaje.

En sentido de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico, que elabora la comunidad de estudiantes de primer y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico que elabora la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito en 2018.

Objetivos específicos

Identificar en las narrativas de los estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, información dispersa que suscita significados de aprendizaje colaborativo y dialógico.

Describir los campos de representación afines al aprendizaje colaborativo y dialógico, en la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito desde los significados, creencias e imágenes focalizadas.

Identificar las actitudes de aprendizaje colaborativo y dialógico que orientan las acciones en el proceso cotidiano de formación de la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.

Justificación

Durante bastante tiempo los procesos de aprendizaje se han enmarcado con rol protagónico que regularmente recae en quien es poseedor de un conocimiento acumulado, mientras el rol secundario es asumido por el estudiante, en tanto su disposición se orienta a recibir informaciones y operar de acuerdo a ellas, negándose su capacidad interactiva, propositiva e innovadora, como también la de sus pares a través de los cuales es posible aprender y dar nuevos significados a la realidad, gracias a la acción colaborativa y dialógica que se pueda ejercer.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica en esencia del aprendizaje dialógico, los efectos de las acciones educativas grupales requieren de un marco analítico por su oposición a prácticas tradicionales, lo que significa distancia de la reproducción y aproximación a la transformación. El aprendizaje dialógico corresponde a una teoría que: No solo explora y analiza los espacios educativos en los que se establecen todo tipo de interacciones y prácticas educativas de éxito, sino también aquellas que acaecen en otros espacios en los que se desarrolla un currículo y organización escolar reproductor-hegemónica. (Prieto, 2009, p. 9)

El problema que aquí se identifica es por tanto, el de *aprender a aprender* aspecto vital en una comunidad educativa por su inherencia al poder que el aprendizaje confiere, afín a la autodeterminación, libertad, creatividad, toma de decisiones, autonomía y especialmente a la transformación, propia de la coevolución de las comunidades. El problema se presenta con diferentes matices, se agudiza incluso en emergentes o particulares sistemas educativos, como en los que los medios y mediadores son elementos de acompañamiento en el proceso educativo y el estudiante desde su grupo colaborativo y su acción dialógica, es gestor de su proceso de aprendizaje como ocurre en la UNAD, dada su esencia comunitaria y su afinidad que plantea el doble sujeto cognoscente en horizontalidad dialógica.

La esencia del problema se manifiesta en distintos aspectos de la actividad de aprendizaje, pero de acuerdo a lo expresado en diálogos con estudiantes, el trabajo grupal y en sí las actividades que ameritan colaboración son las que generan mayor dificultad, de forma textual expresan, “*no es fácil cogerle el ritmo a esta forma de aprender*”, “*de las acciones educativas que se desarrollan hay unas más complicadas que otras*”, “*ponerse de*

acuerdo para trabajar colaborativamente es muy difícil y por eso se procura trabajar solo y no es lo mismo ya que es menos motivante, cuando se requiere comprender una guía, un documento, hace falta el otro”.

En este planteamiento de aprendizaje entonces surgen tensiones, entre una serie de ideas, representaciones educativas arraigadas, métodos tradicionales fundamentados en la “epistemología de la distancia” Fernández, (1994) citado por (Montero 2004 p.45) distinguida por la separación entre el sujeto -objeto y un sistema que desde la autonomía y actividades colaborativas, debe garantizar competencias profesionales, en un mundo apresurado, tecnológico, informático y globalizante, con repercusión en el desarrollo pleno de capacidades y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad que adopta este sistema educativo.

La acción colaborativa convoca funciones complejas del ser humano, (Alejandro, 2005). Este autor, connotando lo grupal señala significaciones inherentes como son, interacciones entre personas, pertenencia, percepción de membresía, motivaciones, emociones comunes, estructura de interrelaciones, influencia mutua. Lo anterior supone, que el aprendizaje colaborativo y dialógico requiere de procesos de construcción conjunta que implican formar parte de un grupo, que podría suscitar y exacerbar problemas como el abandono de las actividades académicas, cuando no se ha representado cotidianamente, de forma tal que sea natural las relaciones de intercambio de conocimientos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2016) en seguimiento especializado al fenómeno de la deserción a través del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior-SPADIES, en los últimos años se han alcanzado metas propuestas por el gobierno nacional para disminuir este fenómeno, no obstante se determina que aún el 46.1% de los estudiantes universitarios que ingresan en un periodo abandonan sus estudios y más del 50% de los que ingresan a realizar estudios técnicos o tecnológicos. Estas cifras permiten evidenciar la vulnerabilidad inherente a quienes realizan procesos de educación superior.

Cabe anotar con base a estudios realizados por Melo (2014) que el abandono de las actividades académicas por parte de estudiantes en específico de los primeros periodos, puede pasar de notable a preocupante, con la complejidad antes descrita y esto aunque se reconocen los esfuerzos de la universidad, en el caso de la Universidad Nacional Abierta y

a Distancia UNAD por agotar este problema, mediante estrategias que identifican la necesidad de los encuentros grupales sincrónicos ya sean virtuales o tradicionales. Efectivos en varios casos, no obstante con persistencia en las dificultades de acomodación en varios contextos, inspirando comprender con profundidad esta realidad en aras de participar de las transformaciones necesarias en una comunidad que comparte su visión de futuro en la educación.

El contexto social expuesto, ha inspirado nuevas formas de aproximación educativa, con propósitos de mayor pertinencia en la construcción de conocimiento, de tal forma que la UNAD adquiere compromisos en su acción universitaria, por lo que en su *Proyecto Académico Pedagógico Solidario* en varios capítulos es significado el aprendizaje, connotando que en cada persona que se acerca a las acciones misionales, hay un potencial de aprendizaje y que este puede ser mediado, para el desarrollo pleno de habilidades, capacidades, potencialidades, lo que le ha implicado redefinir los ya externos discursos pedagógicos verticalistas, autoritarios impositivos, lineales, en donde se desconoce al otro desde la comunicación e interacción humana como fuentes de desarrollo personal, (CSU, 2011).

Justamente una de las apuestas para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo es la construcción colaborativa, pensada desde la posibilidad de generar conocimientos con el otro, en actividades que suscitan discusión, debate, controversia, donde la acción dialógica cobra sentido en cuanto los implicados adquieren el estatus ya no solo de estudiantes, sino de actores sociales, sujetos activos de saberes, de cambios y de transformación de una realidad compartida con el otro, en una dinámica de sujeto-sujeto en perspectiva de comunidad, superando el objeto el cual representa la distancia que ha caracterizado los estilos tradicionales de educación.

Consecuentemente como lo plantea Montero (2004) la comunidad es la noción clave, el centro, el motor fundamental, actor, receptor de transformaciones, sujeto y objeto de la disciplina denominada psicología comunitaria, presencia práctica de la vida social. Y la comunidad se define de acuerdo a la misma autora por su correspondencia a ciertas acepciones en las que recurren los fenómenos que estudia la psicología comunitaria, como son cualidad de común, que se extiende a varios, conjunto de personas, disfrutado por varios sin pertenecer a ninguno.

En el campo psicológico, literalmente Montero (2004) define la comunidad como: “Un fenómeno social y como veremos particularmente psicosocial, que deriva de su denominación de lo común, compartido, que toca a todos aquellos agrupados en función de determinados móviles intereses o aspectos”. (p.95) Y aún va más lejos en la forma flexible como es presentada y definida la comunidad, con base en el diccionario de la real academia española: “comunidad podría ser casi cualquier cosa, desde un grupo de accionistas de una empresa (que puede ser de miles o millones de personas) hasta una cartuja” (Montero 2004, p. 95).

Complementando el sentido expuesto, en el mismo apartado y a partir de la aproximación a otras definiciones y aportes, comunidad infiere relaciones, interacciones de hacer, conocer, sentir, por compartir aspectos comunes, aclarando con apoyo de Heller, (1980) “necesidad de enfocar comunidad como sentimiento y no como escena o lugar” (Montero 2004, p.95). Y continúa acotando conceptos presentados afines como procesos psicosociales, transformación, liberación, identidad social, forma asociativa y distintiva menor en la sociedad.

La autora convocada, termina concretando su propia definición de comunidad Montero (2004) de la siguiente forma : “Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas en un espacio y en un tiempo determinado y que genera colectivamente una identidad así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines” (p. 96).

En sentido de lo anterior se justifica la existencia de una comunidad en un grupo de estudiantes que comparten una necesidad de aprendizaje, sentimiento común, relaciones e interacciones en torno a la formación, por asumir el conocimiento más allá de la mera información, instrucción o capacitación. Aprender para activar nuevas formas de comportarse dentro de una comunidad, relacionado directamente con la posibilidad de superar condiciones de vulnerabilidad y asegurar su desarrollo integral, gracias a nuevas competencias desarrolladas a través de la acción dialógica la que le otorga al sujeto la posibilidad de empoderarse.

Ante la acción colaborativa y dialógica por tanto emergen transformaciones y debe sobrevenir una transición ecológica, como se asume de la teoría la Ecología del Desarrollo

Humano Bronfenbrenner (1979). Transformación susceptible de ser conocida y/o potenciada científicamente, al convocar la función integradora de los grupos y las relaciones cotidianas de intercambios, que dependen de cómo socialmente se representan como puede ocurrir con las formas de aprendizaje, infiriendo a (Moscovici, 1979).

Es así que dichas representaciones sociales son convocadas en este estudio, puesto que constituyen un cuerpo organizado del contenido del conocimiento que se expresa inicialmente de manera subjetiva producto del aprendizaje, pero que al interrelacionarse, le da sentido a la comunicación y a las acciones no solo de los individuos sino de sus comunidades al ser estas saberes que determinan actividades psíquicas, fundamentando la inteligibilidad y las relaciones cotidianas de intercambio (Mora, 2002).

La temática es de pertinencia en el ámbito de las comunidades de aprendizaje, es de acotar que a nivel de Colombia se determina la realización de estudios e intervenciones en función del aprendizaje dialógico, como la realizada en la Universidad Industrial de Santander, esto para el mejoramiento de la calidad educativa de la comunidad de aprendizaje como proyecto de transformación social, en el sentido de estimar las dificultades de aprendizaje como un factor de riesgo, asumiendo que la educación es esencial para cerrar brechas sociales y que en el aprendizaje dialógico hay un potencial de valor de inteligencia cultural, transformación, cooperativismo e inclusión (Beltrán, Martínez, y Torrado, 2015).

El estudio realizado es por tanto de utilidad, siempre que se estime la importancia de la calidad educativa en la UNAD, la pertinencia y eficacia de su proyecto, la inclusión tecnológica y profesional. Aspectos que ameritan constantes estrategias para calificar los programas, como también para garantizar la retención y consolidación de la matrícula de los aspirantes a los diferentes programas. La investigación permite reconocer conocimientos de los estudiantes respecto a elementos esenciales del proyecto académico, como lo son el aprendizaje colaborativo y las relaciones dialógicas que se suscitan, esto desde las cualidades su contexto, lo que puede contribuir con la redefinición y/o fortalecimiento de tales estrategias, así mismo para considerar acciones necesarias en procura de afianzar el sentido de comunidad de quienes participan de este proyecto.

Por último se reitera la congruencia del aprendizaje colaborativo y dialógico en términos comunitarios en esencia por su función de cambio, coherencia poco puesta en escena, lo

que hace de este un estudio novedoso. Aubert, Garcia y Racionero (2009) afirma: “el aprendizaje dialógico se orienta siempre a la transformación del contexto sociocultural y como resultado los niveles de aprendizaje también se transforman.” (p. 133) Freire (1970) coincidiendo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1996) como se cita en (Aubert et al., 2009) amparan esta posición, señalando que para beneficiar el desarrollo cognitivo es necesario intervenir en el contexto y transformarlo, determinando que la interacción social es la alternativa que compete.

Marco Teórico

El presente apartado contiene los elementos que permitieron estructurar teóricamente la investigación realizada, la que posee como referente primario la teoría de las representaciones sociales, en tanto el interés se orienta a aquellas cogniciones con funciones de comportamiento, comunicación e inteligibilidad de la realidad en torno al aprendizaje colaborativo y dialógico, aspecto este último igualmente integrado al contar con un corpus teórico definido y difundido. Así mismo contiene algunos elementos fundamentales del enfoque sistémico, el que requirió ser convocado para ampliar la comprensión del fenómeno investigativo, en el sentido de acoger la teoría de la complejidad como propiedad sistémica, la que reflejó pertinencia para desfragmentar las funciones comunitarias inherentes al aprendizaje colaborativo y dialógico.

Representación Social

Retomando a Mora (2002) las representaciones sociales de Serge Moscovici “son una propuesta teórica que esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano que podrá valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad”. (p.1) Esto al realizar un trabajo de descripción y análisis de la teoría de las representaciones sociales desde los aportes de Moscovici y de otros investigadores que han abordado esta línea, lo que ha motivado convocar dicho trabajo en la fundamentación teórica de la presente investigación.

Según Moscovici (1979) la representación social es: Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpús organizado de conocimientos y una

de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p.18)

De esa definición se asume que en torno al aprendizaje subyace un conocimiento particular que orienta el comportamiento y la comunicación de la comunidad de estudiantes sujetos de investigación, de igual manera que suscita su inteligibilidad de la realidad y sus actitudes en las relaciones cotidianas de intercambios, como las que se dan en los entornos de colaboración, de diálogo, en las interacciones grupales, en el trabajo en equipo, en el particular contexto de formación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD con su Modelo Académico Pedagógico Solidario.

De acuerdo a (Mora,2002) retomando a Jodelet, (1984) la Representación Social es de forma simple el pensamiento social respecto a un ámbito de la vida cotidiana, es el sentido común. Y retomando a Farr, (1983) son la forma de organizar la realidad desde ideas, valores, que orientan las prácticas que posibilitan la comunicación entre quienes forman parte de una comunidad.

Moscovici (1979) propone que las representaciones sociales surgen en momentos de conflicto, crisis, emergencia, suscitando condiciones tales como *la dispersión de la información*, o información desorganizada. De Moscovici (1979) (Mora 2002) afirma: “Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y supoerabundantes.”(p.9) Asumiendo que se dificulta un conocimiento solidamente fundamentado por la incongruencia entre cantidad y calidad de la información.

Así mismo es condición la *folalización* desde hechos que conmueven los juicios o las opiniones de los grupos de pertenencia en la interacción social, esto de acuerdo a Moscovici, (1979) acotado por (Mora, 2002), agregando de igual manera como otra condición *la presión a la inferencia*, que significa la necesidad u obligación a responder o sacar conclusiones respecto a una situación o circunstancia social. Lo anterior implica que al aproximarse los estudiantes sujetos de investigación a los diversos eventos de aprendizaje, sobreviene una cantidad significativa de información que resulta dispersa ante la sobreabundancia e insuficiencia simultánea, la que se focaliza en aquellos hechos que conmueven los juicios, como las actividades colaborativas, circunstancia que presiona

a la inferencia, la que puede resultar contrapuesta a la autonomía la colaboración y la acción dialógica.

De otra parte, las representaciones sociales entendidas desde Moscovici, (1979) como “universo de opinión particular”. (p.21) Son susceptibles de ser conocidas desde tres dimensiones de análisis que son según Moscovici (1979) “ La información, el campo de representación y la actitud”. (p.45) La primera es decir de *La información* se asume como el conjunto de datos, conocimientos de los que puede dar cuenta un grupo respecto a un ámbito social, acontecimiento, hecho, fenómeno social, siendo esta dispersa o sin un soporte explícito de acuerdo esto a (Moscovici, 1979).

El campo de representación refiere a la pretensión de estructuración que da el grupo a la información, marcada esta por eventos ideológicos, imaginativos, jeraquías que están presentes en el discurso denotando modelos, que funciona como fuente inmediata de comprensión (Moscovici, 1979). Así mismo *La actitud* la última dimensión propuesta, siendo el componente fáctico de la representación social, al denotar el evento comportamental, siendo la acción motivada por la representación social.

Aprendizaje Dialógico

Desde Prieto (2009) el aprendizaje dialógico es una teoría que proviene de la pedagogía crítica que es otro paradigma de la ciencia que se centra en la comprensión de elementos que reproducen el estatus social actual, pero también “de aquellos que mejoran el aprendizaje para todos y a la vez ofrecen una visión y lectura crítica del mundo” (Prieto, 2009, p.4). Suscita comprenderlo como una postura hacia la transformación tomando distancia de la reproducción, por asumir la necesidad de avanzar en la superación de la ideología dominante. Busca significar un contacto real con la realidad educativa y una forma crítica de superación de desigualdades mediante una práctica educativa de diálogo con la comunidad; esto con fundamento a Freire (1999) en (Prieto, 2009).

Esta teoría del aprendizaje se compone de siete principios, que se consideran esenciales para la comprensión de las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico elaboradas por los estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito. Los cuales se definen por Flecha (1997) en (Prieto, 2009) en articulación con otros elementos teóricos. Esto es el *Diálogo Igualitario* el que posee

influencias de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1981) expuesto en (Prieto, 2009) acción que se explica en contraposición a la orientación a influenciar a otros para alcanzar objetivos impidiendo el diálogo igualitario. Significa un evento clave en la pretensión de alcanzar los objetivos de aprendizaje a instancias de las actividades colaborativas de los diferentes cursos en la UNAD, en tanto supone que cada uno de los participantes procura participar dialogando como forma de relacionarse para el desarrollo de la actividad, con el acompañamiento tutorial no protagonista. *La inteligencia cultural* exponiendo la superación de la reduccionista inteligencia académica, que no valida el lenguaje familiar del que se supone menos elaborado, desconociendo la inteligencia práctica que de acuerdo a Prieto (2009) “desarrollada en espacios de la vida cotidiana”. (p.7) Exponiendo lo que se destaca de Gardner (1983), Sternberg y Wagner (1986). Prieto (2009) estima que “Algunas personas pueden tener una baja inteligencia académica pero una elevada inteligencia práctica debido a su experiencia cotidiana y a la inversa”. (p.7)

La inteligencia cultural es inherente al aprendizaje dialógico Flecha (1997) en (Prieto, 2009) englobando tanto la inteligencia académica, la práctica y comunicativa. Citando a Chomsky (1988) afirma: “todo ser humano posee capacidad de lenguaje y comunicación, aunque no disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento”. (p.8). Esto permite reconocer en cada estudiante que forma parte de uno de los grupos colaborativos de los cursos de la UNAD, su potencial para aportar conocimientos más allá de su experiencia y saber académico, conocimientos que no se aprovechan si no se propicia la acción dialógica.

La *transformación* es otro principio del aprendizaje dialógico, esto como compromiso con la sociedad, se fundamenta según Prieto (2009) en “el rol y el compromiso del maestro o profesora y el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales.” (p.8) La dignidad, identidad, espiritualidad, reconocible en el estudiante de la UNAD, permite recocerse como ser inacabado protagonista de su propia transformación y la de su entorno mediante la construcción de conocimiento, esto de acuerdo al componente pedagógico-didáctico, aspecto antropológico-filosófico PAP solidario (CSU,2011). La *dimensión instrumental* suscita pensar un aprendizaje instrumental de calidad para todas las personas, suscita redefinir la postura de la transmisión de saberes de experto a receptores homogéneos

inexpertos, forma educativa a la que Freire citado por (Prieto, 2009) denomina *Educación bancaria* siendo una expresión instrumental ideológica según el autor referido. En tal sentido supone la importancia de suscitar la colaboración y el diálogo en las actividades que se desarrollan en los diferentes cursos, en procura de que el conocimiento se elabore desde adentro de forma dinámica, interactiva colocando en escena cada una de las subjetividades.

La propuesta del aprendizaje dialógico que parte de la dimensión instrumental, es relativizar constructivamente los instrumentos, es decir priorizar lo subjetivo, evitando objetivos igualitarios, procurando que los contenidos como instrumentos se destinen de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, procurando reducir las brechas entre grupos sociales, entre estudiantes. Visto desde el aprendizaje dialógico la interacción heterogénea comunicativa suscita importantes niveles de aprendizaje instrumental. Desde Vigostky (1995,1996) en (Prieto, 2009) se explicita que tras todo conocimiento individual hay un aprendizaje previamente social, es decir ha sido fruto de las interacciones comunicativas.

Creación de Sentido representa un principio más del aprendizaje dialógico, suscitando revisar como los sentidos son permeados por los sistemas económicos por el individualismo, la competitividad, a lo que no es ajeno el estudiante de la UNAD, pudiendo afectar su espontaneidad como individuos que participan de grupos sociales. De acuerdo a Habermas (1981) convocado por Prieto (2009) es “una colonización sistémica del mundo de la vida”. (p.20) Que es preciso superar para que el sentido de las relaciones humanas se dé a través de la acción comunicativa espontánea, luego debe sobrevenir el replanteamiento de algunos criterios de autoridad gracias al diálogo, posible al interior de un grupo colaborativo.

La solidaridad principio que toma distancia del trabajo individual en la escuela, para el aprendizaje dialógico según Aubert et al., (2001) en (Prieto 2009) “solidaridad y aprendizaje van unidos, en el caso de los grupos interactivos, el aumento del aprendizaje se realiza mientras se trabaja solidariamente”. (p.23) Los núcleos problema a los que corresponden los cursos en la UNAD suponen la generación de conocimiento pertinente que se expresa desde valores sociales como la solidaridad (CSU,2011).

Por último el principio de *Igualdad de diferencias* que significa una educación democrática e inclusiva con privilegios para todos, que no es igual a homogenización ya que implica la valoración de las diferencias culturales, se trata de adaptar el aprendizaje a la

diversidad entendida como una riqueza para los procesos de aprendizaje. Al respecto se reitera el protagonismo necesario de cada uno de los estudiantes desde sus particulares estilos cognitivos, nivel de formación y características de región de origen. Igualdad de diferencias se asume como igualdad de oportunidades que se aprovechan de forma particular de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la UNAD.

Teorías que amplían la comprensión del fenómeno de investigación

El enfoque sistémico.

El enfoque sistémico es convocado, en tanto la teoría de la complejidad la cual amplía las comprensiones en el presente proyecto investigativo, se asume como una propiedad sistémica, lo cual representa aquí en su generalidad, un modo de pensar que toma distancia de la ciencia convencional, tradicional, lineal, homogénea, superficial; para proyectarse hacia una posición crítica continua, de tal manera que se asume un replanteamiento epistemológico que retoma la importancia de cualquier tipo de fenómeno en el sentido de su interdependencia recíproca.

Se propende entonces, por distanciarse de la mera experiencia sensible propia de las posiciones positivistas y por aproximarse a: una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar; y resulta imprescindible la adopción de un paradigma sistémico para poder comprender la naturaleza de todas nuestras realidades (Miguélez, 2011, p.9). Esto por la pertinencia en la comprensión del problema investigativo en torno a las representaciones sociales de aprendizaje dialógico, el que requiere de una apuesta dinámica que no desestime los subsistemas, como los que pueden recurrir a instancias de la complejidad del ser humano y sus procesos interdependientes y profundos de aprendizaje, el que se estima como “estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo” (Miguélez, 2011, p. 10).

Desde Bertalanffy (1981) en (Miguélez, 2011) es preciso “integrar nuestros conocimientos en el paradigma sistémico, pues desde el átomo hasta la galaxia, vivimos en un mundo de sistemas.”(p.10) Representa en tal sentido un cambio hacia un paradigma

integrador, dinámico, esencial, con fijación en las relaciones entre partes heterogéneas y no en su simple suma homogénea, que en términos de aprendizaje representa la perspectiva tradicional, bancaria en contraposición a las formas alternativas de formación.

De acuerdo a Arnold (1988) de la Teoría General de los Sistemas TGS, se desprende un conjunto de conceptos básicos, de los que se convocan por la pertinencia al proyecto investigativo los siguientes: *El ambiente*, el que se asume como que un sistema responde a condiciones y sucesos que influyen sobre este. *Atributo* “ Características y propiedades estructurales o funcionales que caracterizan las partes o componentes de un sistema” (Arnold, 1988, p. 43). *Circularidad* “ Refiere a los procesos de autocausación, cuando A causa B y B causa C, pero C causa A” (Arnold, 1988, p.43). *Complejidad* en contraposición a la simplicidad. *Equifinalidad*, supone que distintas condiciones o caminos iniciales, conducen a un mismo estado final en procura de estados de *Equilibrio*, el que se da “por la importación de recursos provenientes del ambiente” (Arnold, 1988, p. 44). *Estructura*, refiere a la interacción del sistema con el ambiente con cierto grado de estabilidad. *Homeostasis*, supone la capacidad de adaptación de los sistemas a las variaciones del ambiente.

Otros principios que se consideran pertinentes son: *Modelo*, puesto que los sistemas tienen la posibilidad de ser representados a partir de modelos, lo que depende de la pretensión del modelador. *Retroalimentación*, refiere a la captación de información del ambiente que incide sobre el funcionamiento del sistema y viceversa. *Sistemas abiertos*, propio de los sistemas vivos los que intercambian con el ambiente determinando su equilibrio. *Sistemas cerrados*, al no establecer ningún tipo de relación con el ambiente.

La teoría de la complejidad.

De acuerdo a Moraes (sf) acogiendo lo manifestado por (Morín, Ciurana y Motta, 2003) el ser humano no debe ser entendido de forma fragmentada sino de forma compleja, dada su naturaleza compuesta por instancias superiores como el pensamiento, el conocimiento, la acción, las que afectan los esquemas lógicos de reflexión suscitando redefinir el papel epistemológico.

La presente apuesta investigativa considera lo anterior expuesto concordante con las comprensiones que suscita el problema investigativo en torno al aprendizaje colaborativo y dialógico. De igual manera lo planteado por la misma autora Moraes (sf) en cuanto a que

la complejidad representa una propiedad sistémica con presencia “ en todos los dominios sistémico-organizacionales de la vida, sea de naturaleza física, biológica, antropológica, social, política o cultural.”(p.5) Acotanto en ese sentido que es un concepto orientador del pensamiento y de las acciones con funciones de entendimiento y organización de fenómenos de la realidad.

Ahora bien, retomando a Chaves (2010) el enfoque sistémico está estrechamente relacionado con el pensamiento complejo y ningún acontecimiento u objeto con motivos se halla fuera de un sistema complejo, estableciendo según Chaves (2010) una: gama de relaciones con otros objetos, ya sean internos (con otros objetos componentes del sistema), o externos (con elementos del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema). Ésta es la tesis que en términos generales sirve de fundamento para la propuesta educativa de Edgar Morin. (p.3)

De igual manera el autor enfatiza que plantear esquemas de pensamiento complejo suscita también una propuesta epistemológica aunque con sus limitantes, puesto que representa precipitar justamente esquemas mentales que provienen de la ciencia moderna, los que han sido impuestos induciendo a comprensiones fragmentarias y mecánicas de la realidad.

La epistemología de la complejidad “ supone, pues, una interacción entre seres humanos (unos con otros) y entre seres humanos y medio ambiente (contexto) interacción sin la cual resulta imposible comprender nuestro lugar y nuestro papel en el universo. Ésta es una tesis central defendida por el enfoque de la complejidad, la cual, en el planteamiento de Morín implica importantes inferencias” (Chaves, 2010 p. 4). Esto como que cualquier elemento del mundo no se debe asumir de forma aislada sino que forma parte o está en interacción con otros sistemas. Desde los individuos, la sociedad y hasta el universo se consideran sistemas complejos entre los que existen vínculos de diverso tipo.

A estas instancias es posible ya presentar la pertinencia de esta teoría para explicar el fenómeno de investigación que aquí se ha planteado, justificado y formulado, en tanto proyecta una visión que toma distancia de las formas lineales o bancarias como tradicionalmente se han concebido la educación y mejor aún suscita una postura bastante coincidente respecto a un evento en el que se vivencian importantes posibilidades de desarrollo cognitivo y por supuesto social, como lo es la acción colaborativa dialógica,

explícitamente el aprendizaje dialógico y sus múltiples connotaciones como ya se ha expresado con anterioridad. Las relaciones entre los seres humanos, su interacción, colaboración, debate, controversia, deben entonces asumirse de forma compleja iniciando por lo que significa la condición humana.

En función de la comprensión fundamenta de lo anterior descrito en la teoría de la complejidad se exponen unos principios que según Chaves (2010) son :

El principio sistémico u orgánico, es el principio fundamental, rector “ la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, cuyo objetivo consiste en reconsiderar la idea (reduccionista) de que el todo es tan solo la suma de las partes”. (p.8) En este ejercicio investigativo se hizo necesario ampliar la comprensión desde una mirada integradora como es propio del enfoque sistémico, la colaboración, el diálogo, la acción comunitaria, requiere funciones complejas del ser humano, complejidad como propiedad sistémica en contraposición a la simplicidad individualista desintegradora.

El principio hologramático, este plantea que en una organización compleja la parte está en el todo y viceversa, aspecto que fundamenta entre otros la muestra del universo investigativo, significa una visión no matemática pero si profunda de la comprensión de la realidad. Los estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, participan de una organización en torno al aprendizaje que se asume de forma compleja, dada su naturaleza socio-comunitaria y algunos principios como la reticularidad y fractalidad.

El principio del bucle retroactivo o realimentación, este rompe el principio de la causalidad lineal por la autorregulación y retroalimentación feedback de acuerdo con el funcionamiento del sistema. La acción colaborativa y dialógica implica interacciones, eventualmente discusiones, controversias, acompañamiento por parte de los tutores, lo que debe traer consigo retroalimentaciones, regulaciones con sigo mismo y de forma mútua.

El principio del bucle recursivo, comprende sistemas de generación “ los efectos son igualmente productores y causantes de lo que se produce. En este estudio la transición que suscita para los estudiantes de primeros periodos académicos una educación con fundamento en la autogestión del aprendizaje, la colaboración y el diálogo; no necesariamente representa un obstáculo, ya que puede significar la oportunidad, el recurso de esta comunidad para la transformación.

El principio de autonomía/dependencia, plantea que los seres vivos desarrollan su autonomía en dependencia de su ambiente (en el caso de los seres humanos de su cultura). Luego la nueva experiencia de formación de los estudiantes que motivan esta investigación, supone una oportunidad de desarrollo de la autonomía gracias a los cambios que se generan en la postura de aprendizaje acostumbrada, implica una transición cultural en procura de la autonomía.

El principio *dialógico*, permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. Principio complejo consistente con la teoría del aprendizaje dialógico, que invita a acoger el diálogo como una forma relacional en función del aprendizaje, lo que se estima como problema en los estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.

El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento, indica que “todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que una mente/cerebro hace en una cultura y un tiempo determinados.” (Chaves, 2010 p. 8). Este principio convoca en este estudio, a no descuidar el papel que cumple la cultura en la configuración del problema. Los estudiantes sujetos de investigación son a una cultura, a unas costumbres, que han privilegiado el aprendizaje mecánico, bancario. Es primordial por tanto la comprensión de la incidencia de la cultura, en lo que cada estudiante concibe, piensa en torno al aprendizaje colaborativo y dialógico.

Marco Conceptual

Educación

Según Gadamer cuyo pensamiento se expone por (Aguilar, 2003) su concepto de educación desestima la noción tradicional caracterizada por el maestro o profesor que asume la posición activa del proceso de aprendizaje, en razón a que ha acumulado un saber con la posibilidad de ser transmitido al estudiante, asumiéndose este último como receptor pasivo. En sentido diferente, plantea que la contribución del maestro, profesor o educador es modesta, ya que nadie educa a nadie, cada persona se educa a si misma, por lo tanto la relación del educador con el estudiante no puede ser desiciva en términos de

educación. El autor referido suscita desde esta postura lo importante que resulta constatar estas aseveraciones en el ámbito universitario.

No se trata de sumir la educación como un acto individual, sino como un requerimiento hacia el sujeto, para propender por su propia potenciación, mediante actos reflexivos que detectan sus necesidades de aprendizaje, las que un agente externo suele percibir como ajenas, por el contrario la interacción supone una apuesta de convivencia (Aguilar, 2003). Este autor convoca el pensamiento de Gadamer en este sentido, al elevar el evento interactivo como propiedad esencialmente humana, que suscita la utilización del lenguaje como capacidad humana especial de comunicación, de intercambio de experiencias y por lo tanto esencial para comprender el concepto de educación, posición que se acoge al comprender las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico de los estudiantes sujetos de la presente investigación.

Concordantemente, los fines del proceso educativo suponen la presencia del otro, perspectiva que puede resultar antagónica al propio horizonte, contexto ideal para suscitar la reciprocidad, el pluralismo, la convivencia, el reconocimiento del otro mediante el lenguaje, según Aguilar (2003) convocando a Gadamer “se aprende de los otros que aprenden de uno”. (p.14) Al comprender al otro se amplían las posibilidades de entenderse a si mismo, el otro ha sido vital en el desarrollo desde los procesos más básicos como lo es el hablar, el escribir, la educación supone un acto solidario, en donde la palabra, el diálogo actúa como vehiculo del ser.

Formación

En Aguilar (2003), Gadamer en torno a la formación afirma: “ La formación es algo más elevado e interior que el hecho de poseer una cultura sólida y vasta. Se trata de una actitud espiritual que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética que fluye armónicamente en la sensibilidad y el carácter”. (p.12) La formación subyace al entendimiento del otro desde la posición del otro, siendo necesario para esto sustraerse a si mismo, dando paso de la singularidad a la pluralidad. De acuerdo al mismo autor, la formación declina ante la particularidad, se aparta de la atención hacia si mismo para denotar la generalidad, la formación implica una realidad de autosuperación del ser humano.

Como se plantea en la parte inicial de la justificación de este trabajo, los procesos de aprendizaje se han enmarcado con rol protagónico del docente y el secundario es asumido por el estudiante, con disposiciones a entregar y recibir informaciones y operar de acuerdo a ellas. La formación es inherente al aprendizaje, cuando se aprende hay formación, en la UNAD desde la perspectiva pedagógica se habla de una formación integral acorde con los estilos cognitivos de los estudiantes, (CSU,2011). El aprendizaje colaborativo y dialógico así constituyen situaciones de aprendizaje sujeto-sujeto, que necesariamente impulsan a declinar a la particularidad connotada en la educación tradicional.

Aprendizaje

El filósofo alemán Hans George Gadamer, planteó la tesis de que solo por medio de la conversación es posible aprender. Charla que podría ser escrita, desde Aguilar (2003) afirma: Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa, también el intérprete comprende la cosa que le dice su texto. Esta comprensión de la cosa, ocurre necesariamente en forma lingüística, la realización de la comprensión, ya se trate de textos o de interlocutores que le presentan a uno el tema, consiste justamente en este llegar a hablar la cosa misma. (p.12)

A partir de esta perspectiva el aprendizaje está estrechamente ligado a la formación y desde luego a la enseñanza, retomando a Gadamer en (Aguilar,2003) supone un proceso de apertura al diálogo, en el que se adquiere cultura la que constituye el patrimonio de las experiencias del hombre, la persona se forma en la comprensión solidaria del otro a través del diálogo, minimizando la distancia en la acción de escucha, implícitamente aprender significa aprender a escuchar, aprender a dialogar, el aprendizaje es el fin del proceso educativo.

Ahora bien, convocando a Sallán (2006) en el ámbito de las comunidades virtuales de aprendizaje, este último concepto se acoge como un proceso que estima particularmente las propiedades del contexto, como también el protagonismo del estudiante al generar interacciones socialmente colaborativas en grupos heterogéneos, acotando la experiencia, cultura y conocimientos, construyendo en ese sentido conocimiento mediante el intercambio colectivo de saberes.

Tipos de aprendizaje

A partir de Moreira (2012) al analizar y describir los aportes teóricos de David Ausubel, los cuales no acoge como nuevos pero si como actuales; se asumen algunos tipos básicos de aprendizaje, siendo el significativo el fin cualquiera que sea la estrategia, no obstante prevaleciendo el de tipo mecánico. En ese sentido se parte de dos tipos básicos, el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico, este último con afinidad a las formas memorísticas y el primero a las visiones integradoras, contextuales, constructivistas.

De acuerdo al autor referido, el aprendizaje mecánico continúa siendo promovido en diversos escenarios educativos, del que se reconoce primordial dificultad, justamente por la escasa facultad de permanecer estable en la memoria en tanto el olvido puede ser total al no haber partido de la construcción de significados sino de su abordaje literal, desde la letra explícita, distante de la interacción y articulación con los saberes previos que funcionen como anclaje.

El aprendizaje mecánico de acuerdo a Moreira (2012) es el más aplicado en en la formación escolar. Moreira (2012) expresa que: Es aquel que prácticamente no tiene significado, que es puramente memorístico, que sirve para los exámenes y enseguida es olvidado, borrado. En el lenguaje coloquial, el aprendizaje mecánico es la conocida memorización, tan utilizada por el alumnado y tan incentivada en la escuela. (p. 40)

El autor estima que un eventual proceso de transición entre un tipo y otro de aprendizaje no es nada sencillo, lo que dependerá de la mediación del docente como también de la predisposición para aprender y de aquellos elementos o instrumentos que susciten la significación del objetivo de aprendizaje. Las ideas o anclas para el nuevo aprendizaje determinan su significación llamadas por Ausubel en Moreira (2012) “subsunsor”. (p.40) En ese sentido el aprendizaje significativo requiere de acciones de interacción simbólica no arbitrarias, dependiendo la atribución de significados a las ideas previas, respecto a lo que Moreira (2012) expresa: “interacción entre conocimientos nuevos y conocimientos previos”. (p.40)

Ahora bien, respecto al aprendizaje dialógico existen fácticos vínculos con el aprendizaje significativo, en el sentido de que este facilita el anclaje de los significados mediante el intercambio y negociación de los mismos, haciendo uso del diálogo al

compartir significados a través del lenguaje que en esencia se fundamenta en signos lingüístico.

Aprendizaje colaborativo

En la psicología comunitaria el concepto de colaboración es recurrente, al estimar que los actores sociales son diversos y por ende su comprensión de la realidad, quienes bajo principios de igualdad tienen la posibilidad de generar conocimiento mediante su intercambio, en forma de colaboración en unión con el otro (Montero, 2004). Al referirse al tratamiento explícito de los valores característicos en psicología comunitaria y producto del análisis de las posiciones de otros autores, Montero (2004) afirma: “ La colaboración, la participación, la solidaridad, la unión, el diálogo, la diversidad, el respeto, son valores relacionadores” (p.75). Así mismo plantea en torno a los alcances y beneficios de la participación comunitaria, que en esta se aporta y se recibe, se enseña y se aprende, tiene efectos socializantes, se desarrolla la colaboración y la solidaridad entre otros (Montero, 2004).

Desde el PAP solidario de la UNAD se presentan estimaciones respecto al aprendizaje colaborativo, regularmente mencionado en conjunto con el aprendizaje autónomo y significativo, de los que se afirma entre otros aspectos, que deben formar parte de la perspectiva de cambio generado desde el mismo PAP solidario (CSU,2011). Explícitamente el aprendizaje colaborativo se aborda en el contexto de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA, denotando diferenciación clara entre el trabajo académico individual y colaborativo.

Del entorno de aprendizaje colaborativo, se connota los conceptos de realimentación e interacción, a través de foros, chats, redes sociales entre otros, así mismo se expresa que sirve para apoyarse entre pares académicos, para que el estudiante deje de ser pasivo, reafirmar aprendizajes, resolución de problemas cognitivos, lograr interdependencia social, interactividad pedagógica, intercambio de información, procesamiento en grupo, modificación de percepciones y cogniciones, el trabajo conjunto para el logro de unos objetivos y una meta común (CSU, 2011).

Desde lo expuesto con anterioridad se deduce, que la colaboración puede ser asumida como un valor relacional en la psicología comunitaria, ya al ser articulada con el

aprendizaje desde la postura del PAP solidario, implica un proceso interactivo orientado al alcance de unos objetivos o unas metas comunes que se entendería adjunto pero diferenciado al aprendizaje autónomo y significativo. Así mismo es comprensible como un espacio para el desarrollo del diálogo, el que al estar presente, amplía la perspectiva de significación del aprendizaje.

De otra parte, conviene reconocerse la necesidad del desarrollo de diferentes competencias en la educación, a instancias del crecimiento acelerado de las fuentes de información y conocimiento como también del uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Competencias que desarticulan la simple transmisión de información, entre otras por la disposición a trabajar en equipo, la colaboración, al ampliarse la perspectiva de abordaje.

De acuerdo a Roselli (2011) el aprendizaje colaborativo responde a una referencia microsocial, lo que no ocurre con la representación social al ser su concepto de referencia macrosocial. No obstante desde la perspectiva epistemológica, los dos conceptos se aproximan a un enfoque socioconstructivista. La Teoría del Aprendizaje Colaborativo es según Roselli (2011): “La expresión más representativa del socioconstructivismo educativo” (p. 174). Así mismo expresa que no es solo una teoría sino líneas que connotan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva.

Una de estas líneas o corrientes es la Teoría de la Intersubjetividad, retomando la influencia de Vygotsky y Mead (sf) como se cita en (Roselli, 2011) al ampliar el valor de lo interpsicológico sobre lo intrapsicológico. Interacción que es comunicativa con los otros, medio de internalización de los signos e instrumentos de la cultura. Tal interacción con los demás y consigo mismo es esencialmente dialógica al estar presentes lenguaje y símbolos.

Por último es de mencionar que se suele utilizar de forma indistinta los conceptos de colaboración y cooperación, pero el autor referenciado desde el análisis de otros autores expresa, que en la cooperación hay una división de funciones basada en la repartición de una tarea que luego se integrarían en aras de un producto. En la colaboración todos intervienen desde el inicio de forma conjunta en la realización de la tarea (Roselli, 2011). En sentido de lo expuesto, se asume que en el aprendizaje colaborativo se da un proceso interactivo, intersubjetivo orientado al cumplimiento de una meta, o una tarea. Si se trata de contrastarlo con el aprendizaje dialógico, en este hay una forma explícita de interacción, de

relacionarse y esto es a través del lenguaje, del diálogo. Tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje dialógico, se comprenden aquí como formas de participación, siendo esta última mucho más relacional, dada la importancia que se da a la comunicación, mediante el lenguaje, el diálogo.

Actividades colaborativas.

En cuanto a las estrategias e instrumentos facilitadores del aprendizaje, se connotan las actividades colaborativas aclarando que pueden ser presenciales o virtuales en pequeños grupos colaborativos, esto retomando a (Moreira, 2012). Estimando el gran potencial de las actividades colaborativas Moreira (2012) puntualiza: Facilitan el aprendizaje significativo por que viabilizan el intercambio, la negociación de significados y ponen al profesor en la posición de mediador,...). Lo que realmente tiene valor es el proceso de discusión y contraste entre iguales y con el docente, esto es, la realización colaborativa, conjunta. (p. 52)

Pero una actividad colaborativa puede no representar aprendizaje significativo si se integran en la dinámica elementos que mecanizan, como lo es el reproducir, copiar, memorizar, la valoración desde el cierto o equivocado, desde el si el no; en este sentido inducirá al aprendizaje mecánico, aspecto que Moreira (2012) articula de esta manera: “La facilitación del aprendizaje significativo, dependerá de una nueva postura del docente, de una nueva directriz escolar que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de la información y la comunicación”.(p.52) Aspecto este último, propio de los ambientes cotidianos de aprendizaje en la UNAD, en los que la acción dialógica, el trabajo en grupo colaborativo en ambientes virtuales, determina el desarrollo de los diferentes cursos.

Diseño Metodológico

Enfoque

El presente estudio se enmarca desde un enfoque cualitativo, el cual considera al sujeto en función de su propio contexto, por lo cual no parte de supuestos teóricos sino que procura conceptualizar sobre la realidad a partir del conocimiento, el comportamiento, las actitudes y los valores que guían las acciones de las personas participantes, en coherencia

con las necesidades de la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD y sus dificultades de aprendizaje dialógico al trabajar de forma colaborativa (Bonilla, 1997).

El enfoque cualitativo propicia la participación de las comunidades de forma más abierta, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, de aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto) sino que lo implica y lo integra especialmente donde sea importante. (Cepeda, 2012, p.5)

Tipo de Investigación

El tipo de investigación asumido en esta investigación es fenomenológico, con afinidad a Casilimas (2002) en el sentido de plantearlo como gran pilar conceptual de investigación social de tipo cualitativo, con sus orígenes en los aportes de Heidegger que acogen como fundamental la experiencia vivida, “marco de comprensión y de análisis de la realidad humana retomados por teóricos sociales contemporáneos como Jurgen Habermas”. (Casilimas, 2002, p. 59)

Técnicas e Instrumentos

El grupo focal.

Interpretando a Borda Pérez (2013), esta técnica guarda proximidad con las entrevistas en cuanto a la interacción sujeto- sujeto, desde la organización de la discusión del tema de interés en función de la idoneidad de los participantes (los que conviene ubicar por rangos, estratos, niveles) para brindar información cualitativa, lo que suscita la posibilidad de acceder a diversas impresiones sobre el tema. Esta técnica permite explorar temas, completar información, profundizar en aspectos que pudieran ser difusos, generar aclaraciones para la formulación de hipótesis o preguntas de investigación.

Entrevistas.

Las entrevistas pueden ser asumidas como una técnica de investigación, pero también de intervención. Mediante una entrevista se investiga, pero la investigación contribuye al proceso de intervención ante déficit de información, en la elaboración del diagnóstico del problema, y en general para evaluar el estado de las cosas.

Esta forma parte del diseño metodológico cuando se trata de realizar una investigación, analizar un contexto suscita recolectar unos datos. La entrevista se reconoce como una técnica de investigación, en ese sentido se asume como el método la entrevista: El método representa el medio o camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y el consultado para la recolección de datos y el logro de los objetivos. Entre los métodos se tienen la entrevista, la observación y el cuestionario. (Álvarez, 2011, pág.).

El mismo autor Álvarez (2011) caracteriza un tipo de entrevista: Una entrevista estructurada, es la que emplea un cuestionario o guion de entrevista con el objeto de asegurarse que a todos los entrevistados se les hagan las preguntas de manera estandarizada, esto es de igual modo y en el mismo orden. El contenido exacto de cada pregunta se especifica de ante mano y estas deben ser presentadas en la misma forma a cada entrevistado. Cuando la entrevista es estructurada, es asumida por el mismo con afinidad cuantitativa. No obstante, siendo que ya se ha expresado la perspectiva cualitativa inherente a este trabajo, se realiza desde la entrevista estructurada para asegurar sistematicidad en los procedimientos. De otra parte es de tener en cuenta: “de aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a la cuantitativo (que es solo un aspecto) si no que lo implica y lo integra especialmente donde sea importante”. (Cepeda, 2012, p.)

Universo y Muestra

Estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, el muestreo se realiza de forma intencionada, no aleatoria acogiendo el principio hologramático de la teoría de la complejidad respecto a la proporción de la muestra, siendo que el todo representa las partes y las partes representan el todo (Chávez, 2010). La participación de los estudiantes en la investigación dependió de su respuesta a la convocatoria que se realizó en diferentes aulas en las que se habían invitado a los estudiantes de primeros periodos académicos para su fortalecimiento metodológico y

disciplinar. La disponibilidad y compromiso como informantes en la investigación, permitió la realización de un grupo focal con 12 personas y entrevistas a 4 personas.

Fases del proyecto de investigación

Fase uno: Sensibilización.

El proyecto inicia con la posibilidad de observar situaciones de dificultad de la comunidad de estudiantes, en especial de los primeros periodos académicos de la UNAD CCAV Pitalito, al aproximarse al aprendizaje a partir de la autogestión, no consecuente ha como lo habían concebido tradicionalmente, con notorio predominio del papel protagónico del docente, al escatimar en los procesos intersubjetivos, las dinámicas de cada sujeto, la significación de lo real y la valía de la experiencia. Esto suscitó reflexiones en torno a algunos contenidos abordados en los cursos y la necesidad de desarrollar un ejercicio investigativo sustentado desde lo alternativo a las visiones modernistas dominantes y/o positivistas.

La idea fue pasando de lo fragmentario a lo concreto, detectando en las dificultades expuestas, algunos constructos que están fundamentando el proyecto investigativo, como lo son el aprendizaje colaborativo y dialógico, los que emergieron de las exploraciones en conceptos como el aprendizaje autónomo y significativo y desde luego de las exploraciones en las mismas expresiones y experiencias de la población sujeto, como también de los marcos institucionales que se fundamentan en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD.

Fase dos: Pre diseño de la investigación.

Representó entonces la posibilidad de delimitar espacio-temporalmente la pregunta de investigación, a la que acudió la teoría de las representaciones sociales por su pertinencia al campo social y comunitario, como también a los estudios cualitativos, más aún por sus aportes y estructura que permiten acercarse de forma sistemática y dimensional a los fenómenos investigativos, constituyendo un baluarte de mucha significación en la estructura y los avances del proyecto, al integrarse directamente en los mismos objetivos y correspondientemente en las categorías de presentación y análisis de los resultados.

De igual manera acudió la visión sistémica fundamentalmente la teoría de la complejidad como una de sus propiedades, en el sentido primordial de contar con otra teoría que permitiera ampliar la comprensión del fenómeno de investigación, procurando ser consecuentes con los parámetros teóricos del aprendizaje colaborativo y dialógico como también con la epistemología de la investigación cualitativa y sus visiones de realidad dinámica, profunda y compleja.

La realización de la justificación promovió algunos ajustes, en tanto la pertinencia comunitaria del proyecto, lográndose articular un problema que surge en un contexto educativo que enfatiza en la autogestión del aprendizaje, los trabajos colaborativos entre otros y la identificación social y colectiva ante el fenómeno del aprendizaje, por los fraccionamientos en esas experiencias vitales, fenómeno motivo de preocupación de esta comunidad.

Fase tres: Encuadre metodológico.

Se trataba a continuación de encuadrar la investigación metodológicamente en cuanto a su tipo, reconociendo la pertinencia del fenomenológico, por representar un pilar conceptual de investigación social de tipo cualitativo con plena afinidad a la teoría de las representaciones sociales. De igual manera se encuadró la tipología en cuanto al nivel de profundidad, determinando los posibles alcances a un estudio exploratorio. De las técnicas se planteó inicialmente la observación no participante, la entrevista, posteriormente ante las recomendaciones del asesor se reconoció la funcionalidad de la entrevista y el grupo focal, las que finalmente se determinaron para la aplicación.

A continuación se requería de forma preliminar acercamientos con la población, pensando en la posibilidad de delimitar aún más el universo como también en la forma aleatoria o no de obtener la muestra, definiendo de acuerdo a la disponibilidad de los informantes configurar una muestra intencionada. Seguidamente desde la base del conocimiento de un encuentro de estudiantes de primeros periodos académicos en el CCAV, se procuró una primera sesión con la población a investigar, desarrollando la técnica de grupo focal con 12 participantes, desde un punteo de entrevista que se preparó para suscitar la discusión desde los elementos de mayor connotación de la problemática, de acuerdo a los objetivos planteados. Lo anterior, previo consentimiento informado de los

participantes, autorización de la dirección del CCAV y validación del punteo de entrevista con un grupo similar.

Fase cuatro: Desarrollo del trabajo de campo.

El ejercicio permitió un reconocimiento de la viabilidad del proyecto, con favorables resultados, los que también permiten afinar las siguientes sesiones investigativas. Es de acotar, respecto al punteo mencionado, que se asume como instrumento que procura estructura y orientación al ejercicio investigativo, pero no necesariamente de forma rígida ni para la entrevista colectiva (grupo focal) ni para las entrevistas individuales, dada la naturaleza cualitativa de la investigación. No obstante este instrumento se validó con aplicación previa a un grupo afín de estudiantes, denotando facilidad de comprensión en la mayoría de las preguntas, en algunas se realizaron los ajustes correspondientes.

Fue pertinente a continuación detectar los participantes en las entrevistas, lo que trajo consigo que se acogieran para este fin 4 informantes, quienes explícitamente manifestaron su voluntad de participar de la investigación puesto que el desarrollo de actividades colaborativas, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la opción de utilizar el diálogo como instrumento de aprendizaje; representan una problemática real desde el mismo inicio de su formación en la UNAD, motivando en ellos su participación ante la expectativa de los resultados los que fueron dados a conocer en consonancia con las consideraciones éticas de la presente investigación.

Es de aclarar que las entrevistas se realizaron en el periodo académico siguiente, (2017-2 a 2018-1) puesto que el grupo focal se realizó en el contexto del curso Seminario Trabajo de Grado y era preciso recibir la realimentación de los avances, en cuyo caso se fortaleció la investigación con 4 entrevistas, ya como estudiante en condición de continuidad académica.

Fase cinco: Elaboración del informe final.

Contando con los datos, se procedió al análisis a la luz de las teorías convocadas, así mismo el ajuste de las norma APA. Se envió el producto para la revisión de parte de la directora del proyecto, quien sugirió ajustes en especial de redacción, organización teórica

y de integración al producto de la discusión de los resultados sobre la base del objetivo general.

Plan y técnica de análisis de la información

“Las representaciones sociales definidas por Moscovici como universos de opinión, pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: La información, el campo de representación y la actitud”. (Mora M. , 2002, p. 10) Siendo esta la base planificada para la organización de la información, y análisis de los resultados, en procura de identificar los núcleos figurativos, que son los significados propios de la representación, que guían la conducta colectiva (Mora , 2002). Siendo entonces los núcleos figurativos, los puntos básicos para la discusión de los resultados y la presentación de los resultados, los que pueden orientar también posibles intervenciones.

En este sentido La *información* es la primera categoría, planteando como subcategorías *significados, recursos, dispersión, diálogo igualitario*. La segunda categoría es *campo de representación* con subcategorías *estructuras, creencias, imágenes, focalización, transformación*. Y como tercera categoría *actitud* con subcategorías *procesos cotidianos, formación, orientación a la acción, inteligencia cultural*. Desde donde se analiza y describe a la luz de las teorías convocadas para ampliar la comprensión del fenómeno de investigación.

De la información recopilada se realiza un análisis de contenido, que de acuerdo a Porta (2003) se estima: “El análisis de contenido se configura como una técnica objetiva, sistemática cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”. (p.77) De Bartolomé, (1981), Porta (2003) detalla que “el análisis de contenido debe evitar caer en tres fuentes de error importantes que son a. Extraer la palabra de su contexto, b. Arbitrariedad subjetiva en la categorización. c. Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados”. (p.9) En sentido de lo anterior la técnica suscitó acoger los elementos recurrentes de la información recopilada, los que caracterizan el contenido sin dejar de hacer referencia a aspectos secundarios, esto con base en los objetivos planteados en la investigación, la metodología, la información resultante de la aplicación de las técnicas y las categorías de análisis, las que determinan la clasificación de los datos.

Tabla 1. Síntesis plan de análisis de información

Objetivo general	Objetivos específicos	Plan de análisis, Categorías	Subcategorías	Descripción
Comprender las representaciones sociales de aprendizaje dialógico que elabora la comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.	Conocer en la comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, informaciones dispersas que suscitan significados de aprendizaje dialógico y procesos de formación.	Información.	Significados.	Significación de la realidad, aprendizajes significativos.
			Recursos.	Recursos de la comunidad para lograr sus fines.
			Dispersión.	Necesidad de aparición de una representación social.
			Diálogo igualitario.	Principio del aprendizaje dialógico.
	Conocer los campos de representación afines al aprendizaje dialógico, en la comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito desde los significados, creencias e imágenes focalizadas.	Campo de representación	Estructuras.	Organización de contenidos.
			Creencias.	Propiedad de un campo de representación.
			Imágenes.	Propiedad de un campo de representación.
			Focalización.	Necesidad de aparición de una representación social.
			Transformación.	Principio del aprendizaje

				dialógico.
	Analizar las actitudes de aprendizaje dialógico que orientan las acciones en el proceso cotidiano de formación de la comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito	Actitud	Procesos cotidianos.	Esencial en la definición de representación social.
			Formación.	Motivación de los estudiantes, parte esencial de la teleología de la UNAD.
			Orientación a la acción.	Función de una representación social.
			Inteligencia cultural.	Principio del aprendizaje dialógico.

Consideraciones éticas

En el desarrollo del proyecto investigativo de representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico elaboradas por estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, se acoge el compendio de deberes éticos en investigación en psicología comunitaria de Winkler, Alvear, Olivares, y Pasmanik (2012) en ese sentido, se informó a la comunidad que se estaba desarrollando una investigación en psicología comunitaria en el ámbito específico de las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico de estudiantes de primeros periodos académicos de la UNAD CCAV Pitalito.

Se propendió por conocer el sistema de valores actuando con respeto frente a ellos, siendo esto previsto desde el mismo diseño de la investigación. De los participantes se obtuvo consentimiento libre, previa información de los propósitos y alcances de la investigación. Se comunicó a los participantes su derecho a exigir resguardo especial de registros, audios, posiciones asumidas respecto al problema de investigación, como también de la divulgación de la información. Lo que garantiza la confidencialidad, perfeccionada

con la firma también del investigador en el consentimiento informado. Así mismo se promovió la participación democrática, se socializaron los resultados a la comunidad como también se hace reconocimiento de su coautoría.

Resultados

Análisis de resultados.

Los resultados que a continuación se presentan, corresponden al análisis de contenido de informaciones que resultan de la implementación de un grupo focal con doce estudiantes de periodos académicos primero y segundo, de los programas de artes visuales, psicología y licenciatura en inglés de la UNAD CCAV Pitalito, e igualmente a entrevistas realizadas a 4 estudiantes de los mismos periodos académicos de los programas de licenciatura en inglés, psicología y agronomía. En el desarrollo del ejercicio investigativo se procuró su concordancia con los referentes teóricos, metodológicos, pregunta de investigación, los objetivos planteados como también con las categorías de presentación y análisis de la información.

Categoría Información

Subcategoría Significados.

La información en torno a las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico de la comunidad que convoca esta investigación, da cuenta de un conjunto de significados que surgen del contraste de experiencias previas de formación, con la metodología educativa utilizada en la UNAD, la que representa una práctica nueva de formación que connota formas metodológicas ampliamente diferenciadas, especialmente en lo que tiene que ver con la autonomía y la interacción, lo que es expuesto por la comunidad de estudiantes como particularidades que dificultan la transición, de quienes ingresan al sistema educativo que enfatiza en la autogestión del aprendizaje.

De acuerdo a lo expresado, la dificultad emerge de las pocas posibilidades de protagonismo anteriores en los procesos de aprendizaje, que inversamente los caracterizó la distancia entre los actores, escasa interacción, la disposición a adoptar información y

responder a los requerimientos educativos desde ellas. *“Es muy diferente la metodología tradicional a la virtual, es para nosotros una forma nueva que requiere de mucha autonomía”*, (GF-E-P-DM) son recurrentes expresiones que significan el adaptarse a la metodología, planteado esto como un problema, por la forma distante a lo acostumbrado, aunque algunos reconocen en la nueva, una posibilidad de desarrollo cognitivo y social, por las estrategias y técnicas de acción autónoma y colaborativa que complejizan la experiencia.

La metodología tradicional es evocada con frecuencia por representar una forma más simple de hacer las cosas, el nivel de compromiso se reduce a las instrucciones, la responsabilidad se reduce a recibir información de quien la ha acumulado, la acción grupal no se concibe como productora de aprendizaje. Desde la teoría de la complejidad en su principio rector sistémico u orgánico la perspectiva es la superación del reduccionismo del todo como simple suma de las partes, por la unión del conocimiento del todo con el conocimiento de las partes (Chaves, 2010). Así mismo refiere que el asumirse desde la simplicidad o linealidad metodológica como parámetro para la articulación al sistema educativo de la UNAD, impide la autorregulación y retroalimentación para el funcionamiento del sistema.

Participar de un sistema educativo abierto y a distancia, suscita disposición a la transformación a instancias de la dominación de los ámbitos educativos por parte de la metodología dominante, llamada también instrumental o bancaria como es denominada por Freire citado por (Prieto, 2009) el cambio representa convocar otros significados, asumir una posición crítica del estatus y la reproducción de contenidos que constituye esta, para dar paso a otras formas que mejoren el aprendizaje, al ser estimada por el estudiante la práctica educativa de diálogo y en específico considerando el aprendizaje dialógico en las comprensiones críticas de la realidad (Prieto, 2009). Y de esta realidad forma parte la necesidad de inclusión y de superación de desigualdades de una comunidad educativa, que encuentra en la educación a distancia, en muchos casos, la única oportunidad ante las limitadas opciones en varias regiones y circunstancias socioeconómicas.

El aprender a trabajar en equipo bien puede representar parte de los cambios que requiere esta comunidad, una de las estudiantes participantes del grupo focal expresa: *“otra gran dificultad es al trabajar en grupo colaborativo, hay veces trabaja uno o dos y a veces*

nadie. Por eso desde el inicio uno se mentaliza a trabajar solo” (GF-E-P-TE). El principio del aprendizaje dialógico denominado diálogo igualitario, estima en contraposición a lo expuesto, la activa participación “en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas” (Aubert et al., 2009, p.131) aspecto que puede denotarse para incentivar el avance hacia nuevos significados en beneficio de la articulación eficaz de los estudiantes al sistema educativo en su expresión de actor social, protagonista de su cotidianidad, para generar sentido de comunidad, parte esencial del cuerpo teórico de la psicología comunitaria, (Montero, 2004). Al que se aproximan eventos como necesidades compartidas y compromiso conjunto por solucionarlas.

Subcategoría Recursos.

Los estudiantes que participaron de la aplicación de las técnicas investigativas, describen también entre sus dificultades el uso de la tecnología y estas las especifican primordialmente a partir de que no se han expuesto, en la mayoría de los casos; al uso de herramientas digitales como medio de aprendizaje, lo que suscita preocupación especialmente cuando están terminando las actividades, que según la significación que le asignan, se problematiza más por la congestión de la red, dejando expuestas deficiencias tecnológicas y el funcionamiento adecuado de la plataforma, literalmente hay expresiones como esta “*se sufre en ocasiones para subir los productos*” (GF-E-AV-AC).

De igual manera recurre en las expresiones, que aunque se dispone de materiales que instruyen el desarrollo de las actividades, surgen muchas dudas, las guías en varias ocasiones no son tan claras y en estos casos se estima que solo con lo virtual no es suficiente “*uno queda con dudas, hay materiales que se prestan más para decidir lo que hay que hacer, pero otros no lo permiten*” (GF-E-AV-AC). De otra parte se insiste en que las actividades colaborativas son más difíciles cuando se realizan en un contexto de virtualidad, sobre todo cuando la comunicación es asincrónica, los mensajes enviados por los participantes en muchos casos no son claros, los enviados a los compañeros no son respondidos o se hace de forma tardía “*queda la duda si estamos comunicándonos respecto al mismo tema o si hay una equivocación del material*” (GF-E-AV-AC).

Aún lo anterior se considera por algunos, la aproximación a las tecnologías generada por la metodología que incluye las actividades colaborativas; como un recurso de importancia en la formación profesional, se desarrollan habilidades para el uso de herramientas tecnológicas, para el trabajo en equipo, que son de utilidad en diferentes campos, marcando una diferencia que beneficia en perspectiva opuesta a las experiencias educativas previas, reconociendo en lo que en ocasiones genera preocupación, una fortaleza que puede cumplir funciones de motivación.

Es notable desde lo expuesto que aunque se reconocen bondades de la metodología y sus estrategias, hay una transición problemática o disfuncional. Los conocimientos previos que se sustentan en las formas tradicionales se perciben más seguros, procurando persistir como modelo. Retomando a Chaves (2010) proyectarse hacia el pensamiento complejo, representa transformar esquemas de pensamiento que no se dan de forma sencilla al tratarse de redefinir aquellos que forman parte de una cotidianidad marcada por la ciencia moderna, con su consecuente fragmentación en este caso de las formas de aprendizaje.

Desde el principio del bucle recursivo propio de la teoría de la complejidad, (Chaves, 2010). Se hace probable la redefinición de los esquemas expuestos, al comprender los efectos como causa de transformación, “los efectos son igualmente productores y causantes de lo que se produce” (Chaves, 2010 p. 8). La participación significativa y pertinente de los estudiantes de las estrategias de aprendizaje de la UNAD, se pueden hallar en la medida en que se movilicen los recursos que originan las mismas dificultades, siendo estos los conocimientos de la nueva metodología que generen el poder suficiente para el protagonismo en la gestión del aprendizaje, no bastando con participar sino asumiendo el rol de actores sociales, constructores de su propia realidad, (Montero, 2004).

Subcategoría Dispersión.

De la dispersión como subcategoría de la categoría Información, es de retomar algunos conceptos que los estudiantes jerarquizan si se asume desde la frecuencia con la que a estos se refieren y no tanto porque den cuenta de la apropiación de su significación, si se toma como parámetro la coherencia con sus acciones en este caso de aprendizaje. Aspecto corroborado por los mismos estudiantes puesto que mencionan que en torno a la modalidad de aprendizaje, subyace un sinnúmero de conceptos en algunos casos desarticulados; la

autonomía como elemento recurrente es connotada en la capacidad de un estudiante de realizar un trabajo de forma individual, del tutor se espera continúe cumpliendo el papel que desempeñó el profesor con la autoridad que le confiere su conocimiento acumulado.

Igualmente es frecuente manifestaciones como esta “ *a los estudiantes en los grupos colaborativos no les gusta asumir roles*” menciona una participante, “ *o les gusta asumir solo algunos, regularmente los que implican menos responsabilidad*” (GF-E-P-TE-CO) recalcan que el papel primordial lo debe cumplir el tutor, es la autoridad, sin tutor no es posible desarrollar la actividad, de este se espera ofrezca la mayor cantidad de detalles posibles para la realización de las actividades, como también de lo que está bien o está mal de los aportes o de los productos, las rúbricas de evaluación y guías no son completas sin las interpretaciones expresadas por el tutor.

La información es dispersa respecto al aprendizaje autónomo, la autogestión, la formación a distancia el aprendizaje colaborativo y la acción dialógica. No se estima en esta última su potencial como mediadora en el aprendizaje, las dificultades que se presentan en las interacciones se solucionan “ *haciendo todo el trabajo uno mismo*” (GF-E-P- ID) el trabajo en equipo es visto como un gran problema, la interacción no goza de popularidad como tampoco la colaboración, no se escatima en afirmaciones de que no hay comunicación estable, de que la cohesión de grupo es deficiente, “ *faltan intereses comunes*” termina denotando una participante.

Según (Mora, 2002) convocando a Moscovisci, las representaciones sociales tienen como denominador común “el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos” (Mora, 2002 p. 8) y lo hacen por necesidad y desde condiciones de emergencia siendo una de estas la dispersión de la información, significando que esta no es suficiente y que se encuentra desorganizada. “ Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente a la vez, insuficientes y superabundantes” (Moscovisci 1979, p.176-177). Suscitando esto razones para comprender lo que significa la transición, la crisis a la que se exponen estos estudiantes, ante una experiencia que induce al desequilibrio de los esquemas que han sustentado su metodología de aprendizaje.

Subcategoría Diálogo igualitario.

Uno de los aspectos de mayor énfasis por parte de los estudiantes que participan de la investigación en cuanto a las dificultades, es el trabajo en equipo o las actividades planteadas para desarrollar de forma colaborativa. Se expresa reiterativamente la indisposición para realizarlo, con origen en la escasa motivación que suscita las fragmentarias interacciones. *“las actividades se realizan de forma colaborativa cuando las guías y la rúbrica de evaluación lo recalcan con valoración en la calificación”* (GF-E-P-CAL) y aún siendo de esta manera resaltan, que los comentarios no son de pertinencia, que en muchos casos solo se observan comentarios al final de la vigencia de los foros para felicitar a quien ha realizado la mayor parte del trabajo, esto en función de procurar ser agregados al trabajo, según lo expresado por los participantes de la investigación, situación que los preocupa, por la dependencia de las acciones a las valoraciones cuantitativas.

Con base en lo expresado, la interacción es mínima, básica, solo en algunos casos es posible lograr interacciones interesantes en las que hay identificación de intereses de aprendizaje, de comprensión de las temáticas objeto de estudio, disponibilidad, confianza, responsabilidad que se complementa con la mediación del tutor. Pero es más común, indican los mismos estudiantes, escuchar comentarios de que los trabajos deberían ser individuales, *“el trabajo colaborativo requiere de tiempo con el que no se cuenta”*, expresa un estudiante presente *“uno no puede estar disponible en muchos casos para trabajar en grupo”* (GF-E-P-ID).

Es apreciable una dinámica con escasos elementos que fortalezcan un diálogo igualitario como principio del aprendizaje dialógico, en el que se estima desde lo expuesto por Aubert et al. (2009) la valoración de las aportaciones con dependencia de los argumentos, tomando distancia de la jerarquización o el poder que se pudiera suscitar. A partir de la visión compleja es importante retomar el principio rector por cuanto reconsiderar el reduccionismo como puede ser asumida la realidad, más que las partes, la interacción entre las partes, la unión de las partes con el todo, posición que rechaza el aislamiento de las mismas Chaves (2010). Así mismo considerar el principio de autonomía-dependencia en el sentido de que los seres humanos desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura, la que genera en términos de aprendizaje, transformaciones como respuesta a las necesidades de las comunidades (Chaves, 2010).

En sentido de lo expuesto, el diálogo cumple un papel fundamental en el desarrollo de las comunidades, incluso desde Montero (2004) se eleva a la categoría de valor relacionador en el ámbito comunitario, adyacente a “la colaboración, la participación, la solidaridad, la unión, la diversidad el respeto”. (p.75) Así mismo explica la funcionalidad de estos en el “reconocimiento del otro, en su carácter único y a la vez en su carácter de par, igual en derechos y deberes a todos los demás” (Montero, 2004 p.75). Aclarándose la complejidad que representa la acción colaborativa y puntualmente el aprendizaje dialógico.

Categoría Campo de Representación

Subcategoría Estructuras.

Al aproximarse a la comprensión de los campos de representación se aprecian algunas estructuras en las que se materializan las palabras, “se trata de acoplar la palabra a la cosa” Moscovisci, (1979) en (Mora, 2002, p.11). Esto desde el punto de vista abstracto, lo que representa una imagen consistente en el proceso de objetivación de la representación social. Tales estructuras sugieren desde los estudiantes, las causas fundamentales de las dificultades para la realización de actividades colaborativas en sus procesos de aprendizaje. No encuentran en ese sentido, elementos suficientes para que al interior de los grupos colaborativos se genere cohesión grupal, la que se expresa como la unión o adhesión que debe existir en un grupo que posee intereses comunes.

Es posible que estudiantes que participan de estas estrategias de aprendizaje no adviertan la complejidad que representa la estrategia de trabajo colaborativo en la UNAD, ni el significado desde el orden comunitario esencial en la teleología de la universidad, prevalece el individualismo. Montero (2004) aclara la caracterización psicológica de una comunidad, expresando que un aspecto esencial es la cohesión entre los miembros de los grupos, la que se expresa en la solidaridad, la unión, trato, la ayuda ante tareas difíciles y en momentos de necesidad o peligro. Aclarando sí, que se espera esto de un grupo organizado con funcionamiento en un tiempo de mediana consideración.

Es entonces reconocible dos elementos inherentes a la dificultad, en tanto estos procesos requieren del reconocimiento de quienes participan en el sentido de la importancia de connotar comunitariamente las acciones que se realizan, pero no es menos importante que

se logre que estos grupos puedan suscitar la estabilidad mínima en términos cronológicos para garantizar eventos cohesivos que redunden en la solidaridad, la ayuda, la interacción, y otros propios de una comunidad como tal. Son elementos con afinidad al constructo que transversaliza la presente apuesta investigativa como lo es el aprendizaje dialógico, en tanto su pretensión de reducir brechas entre los grupos sociales al priorizar la participación subjetiva para el aprendizaje.

Subcategoría Creencias.

Al abordar la subcategoría creencias en la categoría del campo de representación, se encuentra que hay informaciones dispersas que las sustentan, lo que suscita integrar a la connotación de la subcategoría, las fuentes de donde los estudiantes obtienen sus datos, esto en el sentido de la influencia del arraigo social o personal al contenido del dato, que puede trascender el significado objetivo de un concepto, (Mora, 2002). Es así que se acotan expresiones como esta de parte de estudiantes *“ser autónomo es ser capaz de realizar una actividad de forma individual, los trabajos por eso deberían ser individuales”*, (GF-E-P-ID) creencias que se alejan de la pretensión de las estrategias de trabajo grupal y de la noción de autonomía que orienta el que hacer institucional en la UNAD.

Cabe a partir de lo mencionado denotar en algunos casos, trecho entre estas concepciones, creencias y lo que pueda elevar el sentido de la acción dialógica, esto si se acude a la teoría de la complejidad y a su principio dialógico, el que sugiere asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo, (Chaves, 2010). Corroborado con expresiones como esta *“Los trabajos colaborativos requieren de más tiempo el que no hay”* (GF- E-P-T) siendo necesario aquí resaltar que se hace referencia a los virtuales, ya que los tradicionales son denotados con mayores posibilidades de productividad académica.

Montero (2004) al referirse a la validez psicopolítica como el próximo reto para la psicología comunitaria y en función de la movilización del bienestar personal; explica la importancia de las creencias pero sin aislarlas del entorno sociocultural, denotando el aumento de la calidad de vida a partir de los intercambios interpersonales de respeto y apoyo, pero de igual manera advirtiéndolo que *“las experiencias subjetivas de bienestar están*

fuertemente marcadas por tendencias culturales tales como el individualismo y el consumismo”. Eckersley (2000) en (Montero 2004 p. 6).

Subcategoría Imágenes.

De acuerdo a Mora (2002) suele: ser utilizado el concepto de imagen como sinónimo de representación social, sin embargo la representación no es mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de un mundo exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra imagen. (p.18) En ese sentido las representaciones acota el mismo autor, se presentan de varias formas en mayor o menor complejidad, las imágenes desde la postura de las representaciones sociales, condensan conjuntos de significados inmersos en conocimientos, experiencias, informaciones, modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Mora, 2002 p.19).

Asumido así las imágenes afines al aprendizaje colaborativo y dialógico, sugieren displicencia desde un amplio grupo de participantes. Se evita asumir responsabilidades, la acción colaborativa está determinada por lo que pueda representar en términos de puntaje en la calificación y no por lo que significa el trabajo en equipo como posibilidad de aprendizaje. Al respecto expresan puntualmente *“es notable al interior de los grupos colaborativos, que se eviten los roles de mayor responsabilidad”* (GF- E-AV-CO) asumiendo de plano que algunos realizaran más esfuerzo que otros y no que el trabajo colaborativo represente compartir el esfuerzo de forma solidaria, cooperativa, de hecho si no es obligatorio y cuantificado en la rúbrica de evaluación, no da lugar a realizarlo colaborativamente y consecuentemente no se interactúa en el foro, puntualmente se manifiesta: *“ el peso en la rúbrica determina la acción colaborativa”* (GF- E-AV-CO).

Resulta pertinente convocar el principio complejo de reintroducción del que conoce en todo conocimiento Chaves (2010), este aclara la influencia de la cultura en la traducción o reconstrucción que hace la mente-cerebro de los eventos en un momento específico de la cotidianidad. Es de esperarse entonces, en el sentido de como se comunica socialmente, que dadas las condiciones socioeconómicas y culturales de consumismo, competencia

económica, marginación, exclusión; se procure el beneficio individual y que la solidaridad, cooperación signifiquen solo un concepto ético y estético, puesto que no necesariamente el que más se esfuerza obtiene las mejores recompensas.

Subcategoría Focalización.

Según Mora (2002) la focalización del sujeto individual y colectivo, es una de las tres condiciones emergentes para que se produzca una representación social junto con la dispersión de la información y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Según Moscovici (1979) en (Mora, 2002) en la interacción social se producen hechos que conmueven las opiniones o los juicios induciendo a detenerse en ellos, atrayendo de acuerdo a los intereses de individuos o colectivos.

Los estudiantes participantes de la investigación, dan cuenta de que en las interacciones en los grupos colaborativos rara vez supera la opinión por el diálogo argumentativo, no se notan suficientes elaboraciones conceptuales originales de los estudiantes que susciten un diálogo académico, no hay motivación a participar de las interacciones, esto lo explicitan así *“por eso es necesario mentalizarse desde el inicio a realizar la actividad de forma individual”* (GF-E-P-ID) la focalización se induce a los déficits que se pueden presentar al interior de los grupos colaborativos y no en los recursos de aprendizaje que pueden sobrevenir de las experiencias y conocimientos de cada uno de los participantes.

Puntualizan en el mismo sentido así *“Cuando un producto se puede realizar de forma individual se puede asegurar mejor calificación”*, (GF-E-P-ID) infiriéndose que no se reconoce tampoco la posibilidad de logros cuantitativos mediante el trabajo colaborativo o el aprendizaje mediado por el diálogo entre iguales, que en términos de complejidad implica la importancia de la interacción entre seres humanos, unos con otros, precisando su connotación desde el principio del bucle retroactivo o realimentación que se opone a parámetros de causalidad lineal para dar paso a la retroalimentación feedback para el funcionamiento del sistema, (Chaves,2010). La linealidad en la focalización queda expuesta en esta expresión de algunos participantes *“El trabajo colaborativo es lo más difícil de esta metodología de la UNAD”* (GF-E-P-ID).

Categoría Actitud

En las definiciones de la psicología suelen recurrir tanto a nivel disciplinar como coloquial los conceptos de conducta o comportamiento, por lo que integrar una categoría como actitud, implica una expresión explícita del proceder humano, en este caso la orientación o forma palpable de lo representado socialmente en torno al aprendizaje colaborativo y dialógico por parte de la comunidad de estudiantes. De acuerdo a Mora (2002) la actitud es “el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación”. (p.10) En este estudio se articula por tanto categorialmente con aquellos elementos fundamentales que subyacen a las teorías y conceptos desde los que se procura comprender el fenómeno de investigación, connotando la psicología comunitaria desde esta categoría.

Subcategoría Procesos Cotidianos.

De las representaciones sociales se estima en esta subcategoría su pertinencia al sentido común, como aquello que es propio de los procesos cotidianos, expresión evidente de la forma como se concibe y mejor aún se construye la realidad, conocimientos que suscitan actividades psíquicas que determinan la interpretación del mundo, el contexto, la adherencia a grupos y los intercambios con quienes participan de estos, Moscovici, (1979) en (Mora, 2002) tales procesos cotidianos con referencia al ámbito que suscita la presente investigación, son de hecho, la evitación, según los entrevistados a participar de las actividades colaborativas y dialógicas ya sea asumiendo roles con mínimo sentido de responsabilidad, o actuando sin gestionar un verdadero proceso dialógico, presentado aportes poco argumentados, contextualizados, reflexivos o constructivos.

Es de aclarar que los consultados, no refieren necesariamente a sus propios aportes sino a los que suelen encontrar en los foros colaborativos, siendo esa la razón según lo expresado para que su actitud sea de poco gusto por la realización de actividades colaborativas, cotidianamente no se nota corresponsabilidad de quienes participan y por el contrario el compromiso se sobrecarga a uno o algunos de los estudiantes, ya que si no se asume de esta manera, se genera una posición de dependencia, en el sentido de tener que confiar en la responsabilidad del otro que no es siempre la más idónea.

Es decir es cotidiano la evitación de roles de mayor responsabilidad y simultáneamente en otros casos es necesario asumir la mayor parte de la misma, en función de la valoración de la actividad. Según una de las estudiantes entrevistadas estas actitudes pueden responder a la forma asíncrona de las actividades y el ambiente virtual, expresa que cosa diferente podría ocurrir si se dieran estos eventos en un ambiente tradicional, esto de acuerdo a algunas de sus experiencias de trabajo en equipo en ambientes tradicionales, literalmente expresa: *“es mucho más práctico para el estudiante lo tradicional que lo virtual por eso trabajar colaborativamente debe ser directamente para que sea real”* (ENT-E-P-CO).

De lo expuesto se desprende también como proceso cotidiano, la connotación del protagonismo, la autonomía del estudiante pero representado esto con mayor proximidad al desarrollo individual de actividades. Se complementa lo dicho con las posiciones asumidas ante las pregunta de ¿Cuál es su actitud en las actividades colaborativas de aprendizaje de la UNAD?, ¿Cuál considera debe ser la actitud de los compañeros en el aprendizaje?, a lo que estudiantes entrevistados del programa de agronomía responden que su actitud depende de la actitud de los otros, en algunos grupos ha sido posible establecer una dinámica cómoda de trabajo en otros casos no, puesto que lo que se nota es que se está esperando a que se elaboren los productos e ingresar al final a procurar adherirse a lo construido desde comentarios poco argumentados, lo que repercute en la actitud inicial ya que es lo que suele pasar *“ si veo que no hay aportes significativos trato de realizar la actividad lo más individual posible”* expresa un participante (ENT-E-AGR-ID).

A partir de las anteriores actitudes como expresión fáctica de las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico se deduce dificultad para que se dé aprendizaje de esta forma, lo que no quiere decir que no se dé, aunque no es un evento tan regular ya que de acuerdo a Aubert et al. (2009) *“para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den siete principios”*. (p.131) Entre estos el *diálogo igualitario* lo que implica personas que participan de un diálogo con cierto nivel de simetría, aportaciones en las que la validez y valoración esencial la suscita la argumentación, (Aubert et al., 2009). O el principio de *creación de sentido* lo que representa generar aprendizaje a través de la interacción y de las necesidades de aprendizaje de quienes participan de los grupos, (Aubert et al., 2009).

Desde las consideraciones del pensamiento complejo como propiedad sistémica, la vida implica múltiples relaciones, puesto el ser humano debe sortear diversas circunstancias en diversos ámbitos, y solo cuando se toma conciencia de la importancia de las relaciones sistémicas y su inminente actividad congruente con otros sistemas, es posible desarrollarse plenamente como seres humanos; esto acogiendo lo expuesto por (Chaves, 2010) al referirse al pensamiento de Edgar Morin. Desde el mismo autor es posible comprender la dificultad de asumir tal posición compleja, en tanto acota que es necesario para esto derribar esquemas mentales de vieja data moderna que ha impuesto visiones de un mundo fragmentario y mecánico, afín a las formas tradicionales de aprendizaje.

Subcategoría Formación.

Se trata en esta subcategoría de afirmar aquellas actitudes que den cuenta de un real proceso formativo, en tanto formar va mucho más allá de la mera transmisión y recepción de información. En el marco conceptual se explicó que se asume desde Gadamer en (Aguilar, 2003) como un evento elevado, hasta espiritual, afín al conocimiento que suscita sensibilidad para el entendimiento del otro, al auto superarse y declinar a la particularidad, menguar así mismo, para denotar la generalidad.

En este sentido es reiterativo desde lo reportado por los participantes de la investigación, la falta o irregular comunicación, evento esencial, mediador en cualquier proceso de conocimiento “uno siempre tiene dudas, el diálogo es muy importante porque tiene la posibilidad de preguntar, aunque es complicado establecerlo es muy importante, porque cuando se trabaja en equipo uno aprende de otros compañeros.” (ENT-E-AGR-DIA). La comunicación con el tutor es también crucial se deduce de lo expuesto por dos entrevistados del programa de agronomía, *“cuando este envía informaciones complementarias es motivante, cuando envía mensajes permanentemente genera más confianza para establecer comunicación con este, para preguntar por las dudas que no faltan”* (ENT-E-AGR-DIA).

Cuando la actitud de los compañeros y el tutor denota interés en las temáticas de las actividades a desarrollar, la comunicación y el diálogo se hace más viable, se nota que se le está dedicando tiempo a la misma, se es deferente de esta forma con el otro, implícitamente sugiere una invitación a interactuar a colaborar, a reconocer las pautas de aprendizaje de

cada uno, a entenderse con el otro. Esto también se logra comprender de los reportes en el sentido de esta categoría, por parte de los entrevistados del programa de agronomía.

La teoría de la complejidad explicita que en la actualidad los seres humanos requieren de desarrollar aptitudes orientadas a visiones de conjunto y de contexto en torno a la información y el conocimiento; Morín, (1999) en (Chaves, 2010) resaltando del mismo y en similar sentido, que la educación debe superar las posiciones fragmentarias del mundo, para una educación con métodos que “permitan aprender de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo” Morín, (1999) en (Chaves, 2010, p70). Suscitando desde aquí, comprender como las aptitudes y actitudes pueden ser asumidas como procesos de construcción para viabilizar inteligibilidad de formación de comunidades de aprendizaje, a instancias de las actividades colaborativas en su perspectiva (diálogo igualitario) dialógica.

Subcategoría Orientación a la acción.

Una representación social aparece como respuesta a una necesidad de estabilidad ante eventos, sucesos e informaciones nuevas que desequilibran las existentes. De tal forma que coincida una sobreabundancia de información, presión a la inferencia y focalización respecto a un objeto social (Sánchez,1997). La representación social orienta la acción, de esta forman parte los discursos cotidianos de los individuos en sus grupos, que dan cuenta de sus posiciones respecto a los objetos de conocimiento, notandose en las conversaciones y discursos la proximidad o la distancia en torno a estos (Sánchez, 1997).

Las actitudes que se estiman comprender en torno al aprendizaje dialógico, reflejan estar orientadas al cumplimiento de unos requerimientos expuestos en las guías de actividades, más que en específico, que los trabajos colaborativos estén orientando el aprendizaje, pero que esto no signifique que cuando hay acciones dialógicas no se generen procesos de aprendizaje; esto de acuerdo a lo expuesto por algunos entrevistados. Dicho en terminos de estos, “ *si se puede colaborativamente, hay con quien interactuar, bien. O sino también, ya que se realiza el trabajo de forma individual*” (ENT-E-AGR-DIA).

Se asume de los discursos de estos estudiantes que individual o colaborativamente podría existir similar potencial de aprendizaje, las acciones por tanto se orientan en sentidos indistintos, sin desestimar según lo expresado que el acompañamiento cercano por

parte del tutor, redefine circunstancialmente la orientación a la acción, en el sentido de que motiva a la interacción, denotando que cuando hay orientación hay aprendizaje, cuando hay motivación se aprende; dicho de otra forma, el discurso puede variar circunstancialmente aunque primen preferencias por el trabajo individual.

Aunque en términos de conocimiento, el discurso de la sociedad industrial ostente posiciones rígidas, estas han ido perdiendo legitimidad dando lugar a la valoración cada vez más amplia del diálogo y la comunicación en la toma de decisiones, lo que implica también los procesos de aprendizaje en los que se estima en este sentido preferentemente las interacciones sociales y la valoración de los contextos (Aubert et al., 2009). Significa en los resultados investigativos, la prevalencia aún de rezagos, algunos aplazamientos en la inteligibilidad contemporánea de la realidad, destacando que no es una generalidad, eventualmente se concretan acciones colaborativas con un importante componente colaborativo y dialógico de acuerdo a los entrevistados.

Para ampliar la comprensión de estos resultados, es de convocar de nuevo algunas consideraciones del pensamiento complejo, de hecho la interacción es parte esencial de la perspectiva de Morín (Chaves, 2010) “en contraposición al enfoque analítico y fragmentario de las ciencias que se originaron en la modernidad” (Chaves, 2010 p.70). Asumiendo lo fragmentario como descontextualización de saberes, debilitamiento de la noción del todo, fragmentación del entorno con repercusión en el sentido de responsabilidad y solidaridad, (Chaves, 2010). Asumiendo nociones de sujetos aislados “las personas no reflexionan sobre sus vínculos con los demás miembros de su comunidad, es decir, no reflexionan sobre su verdadera importancia como partes de un sistema más general” (Chaves, 2010 p.70). Proporcionalmente la orientación a la acción colaborativa y dialógica.

Subcategoría Inteligencia cultural.

La inteligencia medible, cuantificable, predecible; es un concepto que difícilmente declina ante el constructo psicológico de aprendizaje, pero los adjetivos agregados no se estiman aquí de la forma trascendente propia de la perspectiva positivista, en tanto los referentes expuestos en el trabajo investigativo acogen entre otros, elementos de la pedagogía crítica que redefinen las nociones de objeto y sujeto, en aras de una perspectiva

constructivista. En ese sentido como principio de del aprendizaje dialógico, se prefiere asumir coherentemente como adjetivo lo cultural, para el sustantivo inteligencia en contraposición a las nociones tradicionales.

La inteligencia cultural no es solamente académica, es práctica, contextual, comunicativa, aunque estos tipos no gocen de suficiente reconocimiento en los distintos escenarios académicos de aprendizaje, “invisibilizando a muchas personas, por ejemplo las de la comunidad, que pueden ser recursos clave para el aprendizaje de todo el alumnado” (Aubert et al., 2009 p.133). En sentido de lo expuesto con relación al proyecto investigativo y en específico a la categoría de actitud, lo que se procura comprender es el posible reconocimiento de esta población, como parte de una comunidad o comunidades de aprendizaje, el uso de habilidades comunicativas y la resolución de problemas del contexto académico de forma práctica y desde conocimientos culturales.

En torno al aprendizaje dialógico y en función de reconocer elementos de la inteligencia cultural, una de las entrevistadas pertenecientes al programa de licenciatura en inglés expresa que el trabajo colaborativo, la comunicación, el diálogo al interior de los grupos colaborativos no funciona muy bien, esto de acuerdo a sus experiencias *“siempre en los grupos son muy pocos los que colaboran en el trabajo, de otra parte se envían los aportes y el tutor no los retroalimenta, para resolver dudas se hace necesario llamar a algunos estudiantes a los que se les nota buenos aportes, también a los que ya pasaron por ese curso y pueden orientarme desde su experiencia, así mismo otra opción utilizada es acercarse al CCAV a preguntarle a los tutores”* (ENT-E- ING-DIA).

La misma entrevistada expresa que en algunos casos ha logrado aprender bastante de algunos compañeros que si participan activamente con puntos de vista, opiniones comentarios. Agrega que se requiere del protagonismo del propio estudiante para determinar en donde puede estar el recurso para resolver el problema académico, puesto que no siempre se encuentra al interior del foro o de la plataforma del curso. Reitera que de las actividades colaborativas se puede aprender bastante cuando estas sobrepasan el nivel de las opiniones y se alcanza el de los debates argumentados, esto ayuda al aprendizaje. No obstante expresa, si se trata de decidir qué tipo de actividades realizar, se queda con las individuales sobre todo porque no toca que esperar los aportes de los otros, simplemente

desarrollar la guía, concreta que *“son muy pocos los que les gusta participar de las actividades colaborativas siendo este el principal problema”* (ENT-E- ING-CO).

Dos estudiantes del programa de agronomía entrevistados, coinciden en que el diálogo al interior de los grupos colaborativos no funciona muy bien, esto por la falta de comunicación, atención e interés de los participantes y desde el inicio han venido sorteando esta situación reuniéndose regularmente desde su propia iniciativa en el CCAV, actuando como grupo colaborativo a lo que le han sacado bastante provecho de acuerdo a lo expresado. Matricularon lo mismos cursos en aras de facilitar su ánimo de acompañamiento como equipo de trabajo.

Es claro de acuerdo a las actitudes expresas de los participantes convocados, que los participantes poco se reconocen como parte de una comunidad, no hay un suficiente sentido de comunidad y de fomento del aprendizaje autónomo y significativo desde la construcción colaborativa, que es pensada para generar conocimientos con el otro, a instancias de la acción dialógica y el sentido no solo de estudiantes sino de actores sociales, que configure una relación sujeto-sujeto por compartir una realidad a transformar.

No obstante en algunos casos esta condición se da, superando escasos sentidos de comunidad, de interés, de participación: haciendo uso de la inteligencia cultural en forma de habilidades comunicativas y capacidad para la resolución de problemas de forma práctica, como es evidente en algunas de las actitudes referenciadas, dando cuenta de la redefinición emergente de esquemas simples hacia esquemas más complejos.

Desde el principio del bucle retroactivo o realimentación, se asume lo expuesto como procesos de auto regulación en contraste a la causa lineal que deformaría la intencionalidad formativa que motiva a estos estudiantes (Chaves, 2010). Dicho de otra forma la inteligencia cultural suscita la auto regulación de los comportamientos de estos estudiantes para asumirse como comunidad de aprendizaje.

Discusión de los resultados

De la pretensión de comprender las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico que elabora la comunidad de estudiantes de primero y segundo periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito, como se proyectó en el objetivo general, surgen algunos aspectos que suscitan discusión en aras de precisar los alcances de la

investigación, a la luz de las teorías convocadas con este propósito, primordialmente la teoría de las representaciones sociales y de forma emergente la teoría del aprendizaje dialógico, la teoría de la complejidad y desde luego el constructivismo social, que funciona como perspectiva del conjunto de elementos que integran el proyecto, lo que incluye la metodología cualitativa.

Las categorías y subcategorías que permitieron la aproximación a la información, a su lectura, organización y análisis, dan cuenta de diferentes elementos que permiten articular los resultados visionados a comprender desde el objetivo general con base en el análisis previo de los resultados. De esta manera se discute aquí elementos recurrentes del contenido de las representaciones sociales como expresión del conocimiento particular que orienta el comportamiento y la comunicación de la comunidad de estudiantes sujetos de investigación. Contenidos ciertamente dispersos, focalizados e inferenciales, condiciones que denotan la existencia de representaciones sociales en torno al aprendizaje colaborativo y dialógico.

En ese sentido, de los principales contenidos que recurren en el análisis de las representaciones sociales investigadas, se retoma su tendencia. Tal parametro de comprensión suscita expresar, que el aprendizaje colaborativo y dialógico complejiza la experiencia de formación y se dificulta asumirlo de esta manera por parte de los estudiantes, por la persistencia de la simplicidad propia la metodología tradicional la que es evocada con frecuencia, puesto disminuye la autogestión, la autonomía; al compartirse la responsabilidad de aprendizaje con el profesor.

El trabajo colaborativo y dialógico no se asumen congruentemente con su potencial de aprendizaje, con su complejidad, estos son evitados, son motivo de inconformidad permanente. Unos enunciados posibles de representación de esta población son: Lo colaborativo y dialógico son simples formas de aprendizaje, la colaboración y el diálogo no son esenciales para el aprendizaje, realizar una actividad de aprendizaje de forma individual es ser autónomo, no se requiere del otro ni del diálogo para aprender.

El grupo colaborativo y dialógico no se estima por parte de los estudiantes, como contexto comunitario y consecuentemente el débil auto reconocimiento de actores sociales, irregular comunicación, es escaso así mismo el sentido de comunidad, solidaridad, cohesión, transformación. La acción colaborativa se orienta al cumplimiento de la tarea y

poco al compromiso por la satisfacción de las necesidades compartidas de aprendizaje que se regulan y potencian por la colaboración y el dialogo argumentativo. Los conceptos de los estudiantes que estructuran la modalidad de aprendizaje de la UNAD incluyendo la autonomía, suelen ser desarticulados, fragmentarios.

La teoría de la complejidad estima las dificultades para asumir posiciones complejas respecto a circunstancias de la realidad, desde esta se acota que esto depende de esquemas mentales que impulsan y sostienen lo mecánico, lo fragmentario, como los que han configurado las formas tradicionales de aprendizaje, esto de acuerdo con Edgar Morín convocado por (Chaves, 2010). La interdependencia es esquivada en una perspectiva global que privilegia la competitividad, el individualismo, la postura positivista a esquematizado el valor del conocimiento con la matematización del mundo, el universo reloj, el sujeto psicológico, las tareas específicas, replicables, predecibles, controlables, estáticas, homogéneas, bancarias, simples. Ajenas a los sistemas abiertos, a la circularidad a la equifinalidad, retroalimentación.

Implica reconsiderar el reduccionismo de las partes aisladas, no relacionales, la importancia de la retroalimentación feedback, la autoregulación del sistema, y primordialmente el principio dialógico de la teoría de la complejidad y su lógica de inteligibilidad, al asumir la racionalidad de la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo, que bien aplica al aprendizaje mediante la colaboración y el diálogo (Chaves, 2010).

Convocando ahora la teoría de las representaciones sociales desde su misma definición, aportada esta en el marco teórico. El conocimiento posee función de comportamiento, de inteligibilidad de la realidad, conocimientos que determinan las relaciones cotidianas, los intercambios Moscovici, (1979) acotado por (Mora, 2002). Tales conocimientos subvaloran el aprendizaje colaborativo y dialógico, puesto que la transición de la experiencia de aprendizaje tradicional a una caracterizada por la autonomía; denota la generación de conflictos, crisis, dificultándose la organización y articulación de la nueva información (dispersión de la información) la que se percibe como excesiva y al mismo tiempo deficitaria, induciendo a focalizarse en lo más atractivo para el sujeto, es decir lo ya esquematizado, que ante la presión a la inferencia suscita conclusiones de la circunstancia de aprendizaje, a favor de lo más simple. La imagen más consistente de

aprendizaje es la tradicional y desde esta se objetiviza para formar un nucleo figurativo, para naturalizarse y anclarse con el marco de referencia.

La teoría del aprendizaje dialógico también permite presentar otros aportes a esta discusión, esta al provenir de la pedagogía crítica permite, el reconocimiento de aquellos elementos que en el contexto educativo suscitan reproducción del status quo, o de los que lo transforman y mejoran el aprendizaje. Ciertamente las expresiones tradicionales toman distancia de las prácticas educativas del sujeto que interactúa con su comunidad mediante el diálogo para la superación de sus problemáticas Freire (1999) en (Prieto, 2009).

En este estudio, el grupo colaborativo y dialógico no suele estimarse por parte de los estudiantes como contexto comunitario, no suelen reconocerse como actores sociales, la posición poco dinámica del aprendizaje tradicional tiende a imponerse. La práctica del diálogo igualitario es eventual en los grupos colaborativos, así mismo se acogen de forma fragmentaria los principios dialógicos de transformación, solidaridad, inteligencia cultural, la creación de sentido e igualdad de diferencias primordialmente.

Por último, convocar el socio-constructivismo como perspectiva integradora del proyecto, plenamente afín a la colaboración y al diálogo en el aprendizaje, la intersubjetividad como principio cognitivo. Aquí las representaciones sociales en perspectiva de comprensión sugieren que se requiere connotar la subjetividad en tal realidad educativa, promover el valor del aporte del otro en la propia formación, se requiere suscitar principios de alteridad. Lo representado socialmente sostiene la relación sujeto-objeto, la perspectiva socio constructivista, sistémico, complejo y dialógica inspira una relación sujeto-sujeto.

Conclusiones

Las representaciones sociales de aprendizaje colaborativo y dialógico de la comunidad que convoca la investigación, denota un conjunto de significados dispersos que surgen del contraste de experiencias previas de formación, con la metodología educativa utilizada en la UNAD, la que representa una práctica nueva de formación que connota formas metodológicas ampliamente diferenciadas, especialmente en lo que tiene que ver con la autonomía, la interacción y significación, lo que es expuesto por la comunidad de estudiantes como particularidades que dificultan la transición de quienes ingresan al sistema educativo que enfatiza en la autogestión del aprendizaje.

Las dificultades de participación de los estudiantes, surgen de las pocas posibilidades protagonismo en contextos anteriores de aprendizaje, que inversamente los caracterizó la distancia entre los actores, escasa interacción, escaso diálogo, disposición a adoptar información y responder a los requerimientos educativos desde ella.

La metodología tradicional es evocada con frecuencia por representar una forma más simple de hacer las cosas, el nivel de compromiso se reduce a las instrucciones, a la responsabilidad, a recibir información de quien la ha acumulado, la acción colaborativa y dialógica no se concibe como productora de aprendizaje.

Desde la teoría de la complejidad en su principio rector sistémico u orgánico, la perspectiva es la superación del reduccionismo del todo como simple suma de las partes, por la unión del conocimiento del todo con el conocimiento de las partes. El asumirse desde la simplicidad o linealidad metodológica como parámetro para la articulación al sistema educativo de la UNAD, minimiza la posibilidad de autorregulación y retroalimentación para el funcionamiento del sistema.

El aprender a trabajar en equipo puede representar parte de los cambios que requiere la comunidad de estudiantes convocados en la investigación.

El principio del aprendizaje dialógico denominado diálogo igualitario, estima la activa participación en función de la validez de los argumentos. La representación de participación de los participantes de la investigación en el contexto de los cursos que desarrollan, es que esta no es activa, es de escasa colaboración, diálogo insuficiente y fragmentario respecto a los argumentos.

Los estudiantes que participaron de la aplicación de las técnicas investigativas, describen también entre sus dificultades, el uso de la tecnología y estas las especifican primordialmente a partir de que no se han expuesto, en la mayoría de los casos; al uso de herramientas digitales como medio de aprendizaje.

Es notable que aunque se reconocen bondades de la metodología y sus estrategias en la UNAD, hay una transición problemática o disfuncional. Los conocimientos previos que se sustentan en las formas tradicionales, se perciben más seguros procurando persistir como modelo.

La información es dispersa respecto al aprendizaje autónomo, la autogestión, la formación a distancia, el aprendizaje colaborativo y la acción dialógica. No se estima en estas últimas su potencial como mediadora en el aprendizaje, el trabajo en equipo es visto como un gran problema, la interacción no goza de popularidad como tampoco la colaboración.

El trabajo en equipo o las actividades planteadas para desarrollar de forma colaborativa, se expresan reiterativamente con indisposición para realizarlas, su origen es la escasa motivación que suscita las fragmentarias interacciones.

Recurren en los entrevistados, expresiones que denotan escasez de acciones de parte de los participantes de los grupos colaborativos para fortalecer el diálogo igualitario como principio del aprendizaje dialógico, en el que se valoran las aportaciones con dependencia en los argumentos.

Es cotidiano la evitación de roles de mayor responsabilidad ante las actividades colaborativas y simultáneamente en otros casos es necesario asumir la mayor parte de la misma, en función de la valoración de la actividad.

Son reiterativos los reportes de los participantes en la investigación, de la falta o irregular comunicación, evento esencial, mediador en cualquier proceso de conocimiento.

Es posible que algunos estudiantes no adviertan la complejidad que representa el dialogo en el contexto de la estrategia de trabajo colaborativo en la UNAD, ni su significado desde el orden comunitario, esencial en la teleología de la universidad.

Es notable el trecho entre concepciones, creencias de aprendizaje de estudiantes y lo que eleva el sentido de la acción colaborativa y dialógica, esto si se acude a la teoría de la

complejidad y a su principio dialógico, el que sugiere asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo.

Las imágenes de los estudiantes afines al aprendizaje colaborativo y dialógico, sugieren displicencia por un amplio grupo de participantes. Se evita asumir responsabilidades, la acción colaborativa está determinada por el cumplimiento de la tarea y lo que pueda representar en términos de puntaje en la calificación y no por lo que significa el trabajo colaborativo como potencial de aprendizaje.

Los estudiantes participantes de la investigación, dan cuenta de que en las interacciones en los grupos colaborativos, rara vez se supera la opinión por el diálogo argumentativo, no se notan suficientes elaboraciones conceptuales originales de los estudiantes que susciten un diálogo académico, no hay motivación a participar de las interacciones.

Desde la aproximación investigativa se han detectado conocimientos, comportamientos, comunicaciones de los estudiantes, que denotan sus dificultades de participación en las estrategias de acción colaborativa en los cursos de la UNAD, no obstante algunos de ellos sugieren que el diálogo en el desarrollo de actividades colaborativas aportaría con claridad a los procesos de aprendizaje, siempre y cuando se propicie la interacción argumentativa, esto porque en algunos foros de algunos cursos se ha logrado, gracias a algunas condiciones que lo han posibilitado, tales como la empatía entre los participantes, cohesión grupal, compromiso, solidaridad, el sentido direccionado por del tutor, como también el material y condiciones de la actividad.

La transformación es un criterio de validez de la psicología comunitaria, que se deriva del potencial de las acciones para incrementar la participación, que es lo que se espera en una comunidad con propósitos de mejoramiento de condiciones de vida, tanto individual como colectiva. Los actores sociales lo son por su participación decidida y pertinente. De su parte un principio dialógico de la teoría de la complejidad supone que ante nociones contradictorias debe sobrevenir lo nuevo que representa cambios.

De acuerdo a la teoría de la complejidad, en la actualidad los seres humanos requieren de desarrollar aptitudes orientadas a visiones de conjunto y de contexto en torno a la información y el conocimiento para superar en la educación posiciones fragmentarias del mundo, aprendiendo de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo.

El aprendizaje colaborativo y dialógico complejiza la experiencia de formación y se dificulta asumirlo de esta manera por parte de los estudiantes, por la persistencia de la simplicidad propia la metodología tradicional la que es evocada con frecuencia, puesto disminuye la autogestión, la autonomía, al compartirse la responsabilidad de aprendizaje con el profesor.

De acuerdo a la tendencia de las representaciones sociales estudiadas, lo colaborativo y dialógico son simples formas de aprendizaje, la colaboración y el diálogo no son esenciales para el aprendizaje, realizar una actividad de aprendizaje de forma individual es ser autónomo, no se requiere del otro ni del diálogo para aprender.

El grupo colaborativo y dialógico no se estima por parte de los estudiantes, como contexto comunitario y consecuentemente el débil auto reconocimiento de actores sociales, irregular comunicación, escaso sentido de comunidad, solidaridad, cohesión, transformación.

La acción colaborativa se orienta al cumplimiento de la tarea y poco al compromiso por la satisfacción de las necesidades compartidas de aprendizaje que se regulan y potencian por la colaboración y el dialogo argumentativo. Los conceptos que estructuran la modalidad de aprendizaje de la UNAD incluyendo la autonomía, suelen ser fragmentarios.

Recomendaciones

Ante las dificultades en la transición de quienes se integran al sistema educativo de la UNAD, respecto a sus experiencias tradicionales de aprendizaje. Es oportuno revisar cómo se inducen a los estudiantes a la autonomía y a las estrategias que la connotan, también cómo se promueven al encuentro con el otro para aprender. Esto en tanto las circunstancias denotan significados dispersos de aprendizaje colaborativo y dialógico, focalización en los déficit de la nueva experiencia, e inferencias de emergencia que evocan el confort de la forma tradicional de formación. De ahí la importancia de considerar si los escenarios de iniciación que plantea la universidad facilitan tal transición, si los cambios se acompañan desde experiencias suficientemente sensibles, que permitan reelaboraciones y mejor aún re significaciones complejas en torno al aprendizaje.

En perspectiva de la misión institucional estimada en el PAP solidario, el desarrollo pleno de capacidades de los estudiantes se perfila desde el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo (CSU, 2011). Es importante para fortalecerla, plantear una estrategia de articulación de principios complejos, necesarios para la superación de la linealidad metodológica tradicional, en aras de desfragmentar la colaboración, el diálogo, la activa participación, la argumentación; como potenciales dimensiones instrumentales de aprendizaje con sus implicaciones comunitarias y teleológicas.

Es pertinente considerar transformaciones que garanticen la activa participación de los estudiantes en las distintas actividades colaborativas y dialógicas, esto si se parte de la esencia comunitaria de la UNAD, lo que supone validarla mediante acciones que amplíen las posibilidades de mejoramiento de condiciones de vida de los actores sociales. Amerita acoger de forma plena el diálogo, las nociones contradictorias, de conjunto, contexto, relaciones mutuas, influencias recíprocas, esto para concebir una realidad de formación ciertamente alternativa.

De acuerdo a Moscovici (1979) la inteligibilidad de la realidad, la comunicación las relaciones cotidianas de intercambio, la integración en grupos, la liberación de los poderes de la imaginación; dependen de cómo socialmente se representan, siendo una actividad psíquica. Supone que la problemática académica o de aprendizaje expuesta, es susceptible a la intervención psicológica de carácter comunitario, si se parte del contexto que la define.

Referencias

- Adriana Aubert, C. G. (2009). El Aprendizaje Dialógico. *Cultura y Educación* ,131, 133.
- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. *Revista Electrónica Sinéctica*, 12,14.
- Alejandro Ávila Espada, A. G. (2014). *Introducción a los Tratamientos Psicodinámicos*.
- Ausubel, D.P. (1963) The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*.Neiva: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad Surcolombiana.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001): Interactividad en el aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1981): Estudios y experiencias sobre educación en Valores.
- Begoña Gros Salvat, M. A. (2003). *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Madrid. Narcea
- Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bonilla Elssy, R. P. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Borda, M. (2013). El proceso de investigación: visión general de su desarrollo. Capítulo 3., 58-71. Recuperado de http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2051/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=710213&lang=es&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_204
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entorno naturales y diseñados*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- BRONFENBRENNER, U. (1987^a). Entrevista a Urie Bronfrennbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches). *Estudios de Psicología*,27-28, 3-22.
- Consejo Superior Universitario, C. A. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario versión 3.0*. Bogotá D.C.: Ediciones Hispanoamericanas LTDA.
- Casilimas, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá D.C.: ICFES, 59.

- Cepeda, L. O. (2012). Módulo Investigación Cualitativa. (s.f.).
- Chaves, J. M. (2010). Consideraciones Básicas del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, en la Educación. *Revista Electrónica Educare Latindex*, 3, 8, 10, 70.
- CHOMSKY, N. (1988): *Language, mind and politics*. New York, Black Rose Books.
- Educación, M. d. (2016). *Estadísticas de Deserción y Graduación 2015*. Bogotá: Mineducación. Recuperado el 4 de octubre de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_3.pdf
- Eckersley, R., (2000): "The mixed blessing of material progress: Diminishing returns in the pursuit of progress", *Journal of Happiness Studies*, 1, 267-292. — (2002): "Culture, health and well-being", en R. Eckersley, J. Dixon y B. Douglas (eds.), *The Social Origins of Health and Well-being*, Cambridge University Press.
- Fernández Christlieb, P. (1994a): "La lógica epistémica de la invención de la realidad", en M. Montero (coord.), *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, AVEPSO, fascículo 6, págs. 19-36.
- Farr, Robert M. " Las Representaciones Sociales" En : Serge Moscovici (compilador) *Psicología Social II* Barcelona: Paidós, 1986 pp. 495-506.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- Francisco, T. G. (2010). El Nuevo Paradigma de la Complejidad y Educación: Una Mirada Histórica. *Polis Revista Latinoamericana*, 3.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure Ciencia.
- (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [V.O. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970].
- García, C. A. (2013). *Los Foros de Trabajo Colaborativo como Estrategia de Educación Virtual*. Bogotá.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.

- Heller, A. (1980): Teoría de sentimientos, Barcelona, Fontamara. Heller, K. (1984): "Prevención and health promoción", en K. Heller, R. H. Price, S. Reinharz, S. RigeryA. Wandersmans (eds.): Psychology and Community Change, Homewood, EE.UU. Dorsey Press, 2a. Edición.
- Joao, O. P. (2002). *Educación y Realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje*. Cartago, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- José Fernando Sánchez, E. R. (1997). *Individuo, grupo y representación social*. Bogotá: UNAD, 142,143.
- Ligia Alba Melo B, J. E. (2017). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 80.
- Martha Alejandro, M. I. (2005). Trabajo Grupal y Coordinación. *Formación en Educación Acompañada a Distancia*, 21.
- Mariona Gifre Monreal, M. E. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 80.
- Miguélez, M. M. (2011). EL PARADIGMA SISTÉMICO, LA COMPLEJIDAD Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Viceministerio de Educación Superior - Ministerio de Educación.
- Montero, M. (2010). Dela Ética del Individualismo a la Ética de la Otridad: La Noción de Otro y la Liberación de la Psicología. *Postconvencionales*, 3.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo Conceptos y Procesos*. Buenos Aires: Paidós, 75.
- Mora, M. (2002). La Teoría de Las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 7,8, 10,11, 18, 19.
- Moraes, M. C. (s.f.). ¿Por qué complejidad? *Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación*, 5.
- Moreira, M. A. (2012). ¿ Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Qurriculum*, 29,30,40,41, 52.

- MORIN, E.; CIURANA, &R.; MOTTA, R. D. (2003): *Educar na era planetária: O pensamient complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo, CortezEditora e UNESCO, 2.
- Moscovisci, Serge (1961) *El Psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979. 17,18, 21,45,75, 176,177.
- Porta Luis, S. M. (2003). “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa. *Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de la Patagonia Austral*, 77.
- Prieto, O. D. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus Aportaciones a la Teoría de la Educación. *Red de Revistas Científicas de America Latina, El Caribe, España y Portugal*, 4,10.
- Prieto Oscar, D. E. (2009). El Aprendizaje Dialógico y sus Aportaciones a la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*, 4.
- Sallán, J. G. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 47.
- Ramos, S. M. (2011). *Análisis de un proceso de aprendizaje dialógico de estudiantes, universitarios que organizan y participan de un proyecto socioeducativo a partir de sus discursos y prácticas*. Santiago: Departamento de Psicología Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría Del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y Posibles Articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 174.
- STERNBERG, R. J. y WAGNER, R. K. (1986): *Practical Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario*. Bogotá: UNAD. 42,92, 137.
- VYGOTSKY, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [V.O. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978].
- VYGOTSKY, L. S. (1920a): *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- Wever y otros (2006). *Interacción virtual y aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre354/re35419.pdf?documentId=0901e72b811e1d3b>

Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 116.

Anexos

Codificación.

Código	Significado
DIA	Diálogo
GF	Grupo Focal
ENT	Entrevista.
E	Estudiante
P	Psicología
AV	Artes visuales
ING	Inglés
AGR	Agronomía.
DM	Diferencias Metodológicas
HD	Habilidades Digitales
AC	Autonomía- Colaboración
DI	Diálogo Igualitario
TE	Trabajo en Equipo.
I	Información
D	Dispersión
AU	Autonomía
CO	Colaboración.
TE	Trabajo en Equipo
CR	Campo de Representación

ES	Estructura
CG	Cohesión Grupal
C	Creencias
ID	Individualismo
T	Tiempo
CAL	Calificaciones
TRS	Transformación
ARG	Argumentación.

Punteo de entrevistas y grupo focal

Punteo de entrevista representaciones sociales de aprendizaje dialógico que elabora la comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.

1. ¿Encuentra diferencias en la metodología educativa utilizada en la UNAD respecto a sus experiencias en otras instituciones?
2. ¿Cuál o cuáles son las diferencias en la metodología educativa utilizada en la UNAD respecto a sus experiencias en otras instituciones?
3. ¿Qué fortalezas aprecia en la metodología educativa utilizada en la UNAD?
4. ¿Ha tenido dificultades en su experiencia educativa en la UNAD? ¿Cuáles?
5. ¿Cómo ha superado esas dificultades?
6. ¿De las dificultades cuál reconoce como la más difícil de superar?
7. ¿Sobre quién considera recae el protagonismo en el proceso de aprendizaje en la UNAD?
8. ¿Cuál es su concepto del desarrollo de actividades colaborativas en los cursos de la UNAD?
9. ¿Ha participado en actividades colaborativas en la UNAD de forma tradicional y virtual? ¿Cuál es su concepto de estas experiencias?
10. ¿Le gusta realizar actividades colaborativas en los cursos de la UNAD? ¿por qué?
11. ¿No le gusta realizar actividades colaborativas en los cursos de la UNAD? ¿Por qué?
12. ¿Cuál considera la causa fundamental de las dificultades para realizar actividades colaborativas de aprendizaje?
13. ¿En sus experiencias anteriores de aprendizaje el trabajar colaborativamente era habitual, como las describe comparativamente con el desarrollo de actividades colaborativas en la UNAD?
14. ¿Cree necesario el desarrollo de actividades grupales y/o colaborativas para el aprendizaje?
15. ¿Qué significa para usted trabajar de forma grupal o colaborativa?
16. ¿Qué significa para usted el diálogo?
17. ¿Cuál considera debe ser el papel del diálogo en el aprendizaje?
18. ¿Cuál considera debe ser la actitud del docente en el aprendizaje?
19. ¿Cuál considera debe ser la actitud de los compañeros en el aprendizaje?
20. ¿Cuál es su actitud en las actividades colaborativas de aprendizaje de la UNAD?

**Consentimiento Informado de Participación en Investigación y/o Intervención
Psicológica: Representaciones sociales de aprendizaje dialógico, que elabora la
comunidad de estudiantes de primer periodo académico de la UNAD CCAV Pitalito.**

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____ Ciudad _____

Conste por el presente consentimiento, que yo, _____

cedulado (a) bajo el número _____, de forma autónoma y libre, actuando en mi propio nombre y/o en representación legal de _____ con _____ documento número _____ he sido informado, recibiendo explicaciones completas y claras; de los procedimientos, molestias, beneficios, cambios, posibilidades, y resultados, antes de iniciar la participación en la Investigación y/o Intervención Psicológica, que se realiza con propósitos académicos, profesionales y sociales por Jairo Cuéllar Claros, estudiante de maestría de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Voluntariamente expreso mi consentimiento a los objetivos de Investigación y/o Intervención, al uso de la información, fotografías, videos con los propósitos mencionados, en el tiempo programado para el desarrollo. Entiendo que tengo total libertad de retirar, renovar o limitar este consentimiento sin ningún tipo de consecuencia. También entiendo mi derecho a conocer los resultados de la Investigación y/o Intervención que motiva este consentimiento que ratifico con mi firma, luego de haberlo leído y entendido en su totalidad.

Firma de quien da consentimiento.

C.C. _____

Tel: _____

Email: _____

Firma del Investigador y/o Interventor.
